المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب

دورية – علمية - محكمة

العدد الثاني والخمسون

محرم 1432 هـ - ديسمبر 2010م

تصدر عن

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

حقوق الطبع محفوظة
لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

○ تعبر الآراء الواردة في المجلة عن أصحابها
وليس بالضرورة عن رأي جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

المجلة العربية
للدراسات الأمنية والتدريب

دورية - علمية - محكّمة

المشرف العام

أ.د. عبدالعزيز بن صقر الغامدي

رئيس جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

رئيس التحرير

أ.د.عبدالعاطي أحمد الصياد

هيئة التحرير

أ.د. عامر خضير الكبيسي

أ.د. فؤاد عبدالمنعم أحمد

أ.د. فاروق السيد عثمان

اللواء د. فهد بن أحمد الشعلان

مدير التحرير

د. محمد فضل عبدالعزيز المراد

سكرتير التحرير

محمد شكري هاشم مهني

المحتويـــــــات

■ البحوث والمقالات:

■ مراجعات الكتب:

■ التقارير العلمية:

■ ملخص الأبحاث باللغة الانجليزية:



□ البحوث والمقالات

أسس الأمن الفكري في التربية الإسلامية

د. علي بن عبده أبو حميدي(*)

ملخــــص

ليس المقصود بالأمن الفكري للأمة أن نغلق النوافذ والأبواب والآذان على الثقافة العالمية، ونتهمها بغزو العقول ومحوها.. فنحن نحتاج إلى ثقافات الشعوب، نأخذ منها ما يتوافق وعقيدتنا وقيمنا وثوابتنا ومبادئنا وأخلاقنا، ونحتاج إلى نشر ثقافتنا ليستفيد منها الآخرون.. فالأمن الفكري إذاً مسؤولية اجتماعية تقع على عاتق جميع المؤسسات المجتمعية المختلفة ابتداءً بالفرد ثم بالأسرة ثم المدرسة فالجامعة والمسجد ووسائل الإعلام المختلفة وبقية المؤسسات المجتمعية الأخرى؛لذا نجد أن الأمن الفكري له أسس جاء بها الإسلام .

إن الأمن الفكري يتحقق من خلال أسس مهمة تحقق للفرد والمجتمع الحياة السعيدة، وتحقق الفائدة المرجوة من خلال توضيحها للفرد والمجتمع.الأمن الفكري يحتاج إلى تحقيق الجانب العقدي ؛ إذ التمسك بكتاب الله وسنة رسوله ﷺ بحيث يكون متحرراً من القيود التي تخالفها ، ووفق وسطية واعتدال بدون تعصب لأي من الأهواء والمذاهب الفكرية وفق منهج الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لتصحيح الأخطاء التي يقع فيها على أساس الحكمة والموعظة الحسنة .

ولكي يتحقق الأمن الفكري فالحاجة إلى الجانب الاجتماعي من خلال تنشئة الأجيال تنشئة صحيحة وفق كتاب الله وسنة نبيه ﷺ، والتوجيه لمعرفة الحالة الاقتصادية حتى يطلبوا وينالوا العلم الصحيح على أيدي أهل العلم ، ووضع حكم شرعي للأحداث التاريخية والقصص التي تُدرس .

(*) الإدارة العامة للتربية والتعليم بمكة المكرمة.

النتائج :

من خلال الدراسة تبينت النتائج التالية :

١ ـ أكـدت التربيـة الإسـلامية على أمـور مهمة لتحقيق الأمـن الفكري من خلال الأسـس العقائدية في ضوء التمسـك بكتاب الله وسـنة رسـوله ﷺ في حياته بوسطية واعتدال دون تعصب لرأي أو هوى.

٢ ـ تميـزت التربيـة الإسـلامية بتحقيق الأمن الفكري من خلال التنشـئة الأسرية، وأخـذ العلم من أهله ، والقيام بتحقيق سـد الحاجـة الاقتصادية لكل فرد من المسلمين ، من بيان الأحكام الشرعية لكل حياة الإنسان .

التوصيات:

١ ـ تكثيف الوعي بأهمية الأمن الفكري عن طريق المؤسسات الاجتماعية، وإيضاح دور كل مؤسسة في الأمن الفكري.

٢ ـ استثمار الأنشطة المتنوعة في تعزيز الأمن الفكري .

٣ ـ اظهار حقيقة الأمن الفكري في التربية الإسلامية .

توطئة

يحدد الأمن الفكري تصور الفرد للحياة وغاية وجوده فيها وعلاقته بربه وعلاقته بالآخرين، وما له من حقوق ، وما عليه من واجبات من خلال فهم النصوص والتأمل في آيات الله، وهو بذلك يقوم على التحصين والتربية الفكرية بغرض إكساب الفرد أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير والقدرة على التكيف الاجتماعي والفكري الفعال على أساس احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع حمايتها حفاظاً على الأمن وتحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم في الدين والنفس والنسل والعرض والعقل والمال، وأيضا على أساس القدرة على تكوين الوعي الإيجابي الذي يمكن أن تُواجه به الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة.

لذا فإن الحماية التي يمكن أن تُؤَمِّن العقيدة والفكر والعقل والعبادة والأخلاق ، إما أن تكون ذاتية أو مؤسسية أوكليهما معاً، ولسوف يتعاظم دور الأولى في مواجهة الثانية خاصة مع اجتياح وتنامي ثورة تقنيات الاتصال والمعلومات.

وهنا يبرز مبدأ عظيم من المبادئ الأساسية التي حثت عليها الشريعة الإسلامية، وهو عدم السكون والركون للدنيا، وملذاتها وأن يرتفع المسلم بنفسه إلى طلب الأسمى، وهو ما عند الله، ولقد بين الرسول في هذا الحديث: عن سلمة بن عبيد الله بن محصن الأنصاري عن أبيه قالق: قال رسول الله ﷺ: من أصبح منكم معافى في جسده آمناً في سربه عنهده قوت يومه فكأنما حزيت له الدنيا[1].

إن أمن الإنسان على نفسه وماله ومعافاته في بدنه، ولديه من القوت ما يسد جوعه في يومه أعظم شيء يحصل عليه، ولأن اختلال الأمن تتغيَّر معه الموازين والقيم والأخلاق وتزهق فيه الأرواح، فلا مال يستفاد منه بدون الأمن، فلا أمن، ولا صحة ولا حياة ترُجى بدون الأمن، ولا استقرار ولا تطور بدون الأمن، فالأمن هو الحياة، وأعتقد أن الذين يحاولون عبثاً زعزعة الأمن والاستقرار في البلدان لم يفهموا حقيقة الأمن. فَعَنْ عَبْدِ اللَّهِ

(١) محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجة،، كتاب الزهد ، باب القناعة تحقيق محمد عبدالباقي ، دار الكتب العلمية ، د.ت،حـ٢، ص ١٣٨٧.

بْـن عَمْـرو بْن الْعَاص رضي الله عنهما قَالَ :قَالَ رَسُـولُ اللَّهِ ﷺ وَالَّـذي نَفْسِي بِيَدِهِ لَقَتْلُ مُؤْمِنٍ أَعْظَمُ عِنْدَ اللَّهِ مِنْ زَوَالِ الدُّنْيَا[1].

ويحتلّ الأمن الفكريّ أهميّة بالغة، باعتبار أنّه يحقّق أمن واستقرار المجتمع من خلال التصدّي للمؤثرات والانحرافات الفكرية.. وقضيّة الأمن الفكريّ ليست وليدة اليوم، بل هي قضية موجودة على مرّ الأزمنة والعصور.

أسئلة الدراسة :

تحاول الدراسـة الإجابة على التسـاؤل التالي: ما الأسـس التي يبنى عليها الأمن الفكري؟

ويتفرع من هذا التساؤل:

١ ـ ما الأسس العقدية التي ينبني عليها الأمن الفكري؟

٢ ـ ما الأسس الفكرية التي ينبني عليها الأمن الفكري؟

٣ ـ ما الأسس الاجتماعية التي ينبني عليها الأمن الفكري؟

أهداف الدراسة

مـن خلال الدراسـة يتم التعرف عـلى الهدف الرئيس: التعرف على أسـس الأمن الفكري .

ومن خلال الهدف الرئيس تتفرع الأهداف التالية :

١ ـ التعرف على الأسس العقدية التي ينبني عليها الأمن الفكري.

٢ ـ التعرف على الأسس الفكرية التي ينبني عليها الأمن الفكري.

٣ ـ التعرف على الأسس الاجتماعية التي ينبني عليها الأمن الفكري.

---

(١) أحمد بن شعيب النسائي ،سنن النسائي بشرح السيوطي وحاشية السندي، باب تحريم الدماء، دار الكتب العلمية، بيروت ، د.ت، جـ ٦ ،ص ٨٢.

أهمية الدراسة

يحتّل الأمن الفكريّ أهميّة بالغة، باعتبار أنّه يحقّق أمن واستقرار المجتمع من خلال التصدّي للمؤثرات والانحرافات الفكرية التي تواجه الأمة الإسلامية كافة ، ويجب على المجتمع تحقيق الأمن الفكري من خلال أسس هامة تحقق في المجتمع حتى يحفظ عليه أمنه الفكري .

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج التحليلي الاستنباطي من خلال تتبع نصوص القرآن الكريم، والأحاديث النبوية، وأقوال المفكرين لاستنباط أسس الأمن الفكري.

مصطلحات الدراسة

تعريف الأمن الفكري

الأمن الفكري:ـ هو إعداد المسلم إعداداً سليماً شاملاً متكاملاً على ضوء الكتاب و السنة النبوية المطهرة لبناء فكر الإنسان من عدة نواح عقدية واجتماعية وفكرية.

«النشاط والتدابير المشتركة بين الدولة، والمجتمع؛ لتجنيب الأفراد، والجماعات شوائب عقدية، أو فكرية، أو نفسية تكون سبباً في انحراف السلوك، والأفكار عن جادة الصواب، أو سبباً للإيقاع في المهالك»[1].

«سلامة فكر الإنسان، وعقله، وفهمه من الانحراف، والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية، والسياسية، وتصوره للكون»[2].

«سلامة فكر الإنسان من الانحراف، أو الخروج عن الوسطية والاعتدال في

(١) محمد محمد نصير : « الأمن والتنمية» مكتبة العبيكان – الرياض، ١٤١٣هـ ـ١٩٩٣م ، ص ١٢.
(٢) سعيد مسفر الوادعي : « الأمن الفكري الإسلامي» مجلة: الأمن والحياة، عدد:(١٨٧)، ١٤١٨هـ، ص ٥٠ .

فهمه للأمور الدينية، والسياسية، والاجتماعية؛ مما يؤدي إلى حفظ النظام العام، وتحقيق الأمن، والطمأنينة، والاستقرار في الحياة السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية وغيرها من مقومات الأمن الوطني»[١].

الأسس العقدية للأمن الفكري

أولا: التمسك بالكتاب والسنة النبوية المطهرة

يحتل الأمن الفكري عند الإنسان أهمية بالغة فيتخذ سبيلاً ألا وهو التمسك بكتاب الله وسنة نبيه ﷺ قال الله تعالى ﴿صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ﴿٧﴾ (الفاتحة).

وقال تعالى﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴿١٥٣﴾ (الأنعام)

التمسك بكتاب الله وسنة النبي ﷺ فيه هداية للنفس كما قال الله تعالى ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِوَكِيلٍ ﴿١٠٨﴾ وَاتَّبِعْ مَا يُوحَى إِلَيْكَ وَاصْبِرْ حَتَّى يَحْكُمَ اللَّهُ وَهُوَ خَيْرُ الْحَاكِمِينَ﴿١٠٩﴾ (يونس)

والتمسك بكتاب الله تعالى وسنة رسوله ﷺ حصن حصين وحرز متين لمن وفقه الله تعالى. قال تعالى ﴿وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنْتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِنَ النَّارِ فَأَنْقَذَكُمْ مِنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴿١٠٣﴾ (آل عمران)

فقد أمر الله تعالى بالاعتصام بحبل الله، وحبل الله هو عهد الله أو هو القرآن كما قال المفسرون، إذ العهد الذي أخذه الله على المسلمين هو الاعتصام بالقرآن والسنة. فقد

---

(١) عبد الحفيظ المالكي: «نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب» رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض: ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، ص ٤٩.

أمر الله تعالى بالجماعة ونهى عن التفرق والاختلاف ، وهذا شامل لأصول الدين وفروعه الظاهرة والباطنة .

ويصبح الإنسان في منزلة الاعتصام مادام متمسكاً بكتاب الله وسنة نبيه ﷺ، وذلك «يوجب له الهداية، واتباع الدليل ... يوجب له القوة والعدة والسلاح والمادة التي يستلهم بها طريقه»[1].

فالمتمسك بكتاب الله وسنة رسوله ﷺ قد تحرر من أغلال الجهل والشك والإفراط والغلو ، وهو بذلك أصبح لديه من العلم ما يؤمن فكره.

وقال تعالى ﴿... وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴿٧﴾ (الحشر)

عن حذيفة بن اليمان قال : قال رسول الله ﷺ، : «اقتدوا بالذين من بعدي أبي بكر وعمر». حدثنا سفيان بن عيينة عن مسعر بن كدام عن قيس بن مسلم عن طارق بن شهاب عن عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) أنه أمر بقتل الزنبور. قال علماؤنا : وهذا جواب في نهاية الحسن ، أفتى بجواز قتل الزنبور في الإحرام ، وبين أنه يقتدي فيه بعمر ، وأن النبي ﷺ، أمر بالاقتداء به ، وأن الله سبحانه أمر بقبول ما يقوله النبي ﷺ،؛ فجواز قتله مستنبط من الكتاب والسنة[2]».

وقال تعالى﴿فَاسْتَمْسِكْ بِالَّذِي أُوحِيَ إِلَيْكَ إِنَّكَ عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴿٤٣﴾وَإِنَّهُ لَذِكْرٌ لَكَ وَلِقَوْمِكَ وَسَوْفَ تُسْأَلُونَ﴿٤٤﴾ (الزخرف)

«أي: خذ بالقرآن المنزل على قلبك، فإنه هو الحق، وما يهدي إليه هو الحق المفضي إلى صراط الله المستقيم، الموصل إلى جنات النعيم، والخير الدائم المقيم. ثم قال: (وَإِنَّهُ لَذِكْرٌ لَكَ وَلِقَوْمِكَ) قيل: معناه لشرف لك ولقومك، قاله ابن عباس، ومجاهد، وقتادة، والسدي، وابن زيد[3]».

---

(١) محمد أبوبكر بن القيم ،مدارج السالكين ، مرجع سابق، جـ١ ، ص ٤٨٥.

(٢)محمد أحمد القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن، دار إحياء التراث العربي، ،بيروت ، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م، جـ١٨،ص ١٨.

(٣) إسماعيل عمر بن كثير ، تفسير القرآن العظيم،المكتبة العصرية ،بيروت ، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م ، جـ٤، ص ١١٥.

وتـأتي السـنة النبوية مصدراً مهماً مـن مصادر التشريـع ، ولا يمكن على الإطلاق الاسـتغناء عنهـا أو تركهـا أو فصلها ، ولقد أبان الرسـول الكريم محمـد ﷺ أهميتها في حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال : قال رسول الله ﷺ «إني قد تركت فيكم شيئين لن تضلوا بعدهما : كتاب الله و سنتي و لن يتفرقا حتى يردا علي الحوض[١]».

وبما أن كتاب الله و سنة رسوله أصلان ؛ لذا أوصى بهما الرسول ﷺ، وحض عليهما، إذا فالسـنة «تبـين القرآن وتفسره وتوضحه ، فتفصـل مجمله ، وتقيد مطلقه ، وتخصص عامه ، وقد تنسخ بعض أحكامه ، وقد تأتي بأحكام زائدة على ما في القرآن . قال الله تعالى ﴿... وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٤٤﴾ (النحل).

«فالله أنزل القرآن ووكل بيانه إلى رسوله ﷺ، وهذا البيان هو السنة»[٢].

إذا فالسنة النبوية التي جاء بها الرسول ﷺ هي موضحة للأحكام الشرعية التي أمرنا الله بها ، وهي تهدي إلى الصراط المستقيم. قال الله تعالى ﴿وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِنْ أَمْرِنَا مَا كُنْتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا الْإِيمَانُ وَلَكِنْ جَعَلْنَاهُ نُورًا نَهْدِي بِهِ مَنْ نَشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ ﴿٥٢﴾ صِرَاطِ اللَّهِ الَّذِي لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ أَلَا إِلَى اللَّهِ تَصِيرُ الْأُمُورُ ﴿٥٣﴾ (الشورى)

وقد سن رسول الله ﷺ مع كتاب الله ، وسن فيما ليس فيه بعينه نص كتاب ، فمن تمسـك بهم لن يضل ، وسـيبقى على صحة من أمره ما كان الإنسـان متمسكاً بكتاب الله وسنة نبيه ﷺ، وينال خيري الدنيا والآخرة ، وهما النور الذي يهدي إلى الصراط المستقيم والخلاص من كل ظلمة . فَعَنْ مَالك أَنَّهُ بَلَغَهُ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: «تَرَكْتُ فِيكُمْ أَمْرَيْنِ لَنْ تَضِلُّوا مَا تَمَسَّكْتُمْ بِهِمَا كِتَابَ اللَّهِ وَسُنَّةَ نَبِيِّهِ[٣]».

---

(١) محمد عبد الله الحاكم ، المستدرك على الصحيحين، كتاب العلم ،دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١١هـ ـ ١٩٩٠م ، جـ ١، ص ٩٣.

(٢) صالـح فـوزان الفـوزان ، مكانة السـنة النبوية ، مطابـع الجريد، بإشراف وقف السـلام الخيري ، ١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٤م ، ص ٨.

(٣) مالـك بـن أنس الأصبحي ، الموطأ ، تحقيق فؤاد عبد الباقي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، د.ت، جـ ٢، ص ٥٦٤.

لذلك كان التمسك بكتاب الله وسنة رسوله ﷺ هما أساس البناء ، و الخلاص من دياجر الظلام. فَقَالَ الْعِرْبَاضُ صَلَّى بِنَا رَسُولُ اللَّهِ - ﷺ - ذَاتَ يَوْمٍ ثُمَّ أَقْبَلَ عَلَيْنَا فَوَعَظَنَا مَوْعِظَةً بَلِيغَةً ذَرَفَتْ مِنْهَا الْعُيُونُ وَوَجِلَتْ مِنْهَا الْقُلُوبُ فَقَالَ قَائِلٌ يَا رَسُولَ اللَّهِ كَأَنَّ هَذِهِ مَوْعِظَةُ مُوَدِّعٍ فَمَاذَا تَعْهَدُ إِلَيْنَا فَقَالَ: « أُوصِيكُمْ بِتَقْوَى اللَّهِ وَالسَّمْعِ وَالطَّاعَةِ وَإِنْ عَبْدًا حَبَشِيًّا فَإِنَّهُ مَنْ يَعِشْ مِنْكُمْ بَعْدِى فَسَيَرَى اخْتِلاَفًا كَثِيرًا فَعَلَيْكُمْ بِسُنَّتِى وَسُنَّةِ الْخُلَفَاءِ الْمَهْدِيِّينَ الرَّاشِدِينَ تَمَسَّكُوا بِهَا وَعَضُّوا عَلَيْهَا بِالنَّوَاجِذِ وَإِيَّاكُمْ وَمُحْدَثَاتِ الأُمُورِ فَإِنَّ كُلَّ مُحْدَثَةٍ بِدْعَةٌ وَكُلَّ بِدْعَةٍ ضَلاَلَةٌ »[١].

وبذلك نجد أن «ما سن رسول الله فيما ليس لله فيه حكم : فبحكم الله سنة وكذلك أخبرنا الله في قوله ﴿ . . . وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ ﴿٥٢﴾ (الشورى)وقد سن رسول الله مع كتاب الله وسن فيما ليس فيه بعينه نص كتابٍ ، وكل ما سن فقد ألزمنا الله اتباعه وجعل في اتباعه طاعته وفي العنود عن اتباعه معصيته التي لم يعذر بها خلقاً ،ولم يجعل له من اتباع سنن رسول الله مخرجاً لما وصفت وما قال رسول الله»[٢].

فمن خلال هذه يعتبر القرآن والسنة أصلاً من أصول الدين الإسلامي ، وعلى كل فرد السمع والطاعة وعدم التفريق بينهما .

ومن قوله تعالى ﴿اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴿٦﴾ (الفاتحة) يظهر تفسيرها كما يلي «عن ابن عباس، قال: قال جبريل لمحمد، عليهما السلام: قل: يا محمد، اهدنا الصراط المستقيم. يقول: اهدنا الطريق الهادي، وهو دين الله الذي لا عوج فيه، وقال ميمون بن مِهْرَان، عن ابن عباس، في قوله:﴿اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴿٦﴾ (الفاتحة) قال: ذاك الإسلام»[٣].

فالأمر بالإسلام واتباعه هو من تفسير قوله تعالى﴿اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴿٦﴾ (الفاتحة) أي «أن يكونا معنيًّا به: وَفّقنا للثبات على ما ارتضيتَه ووَفّقتَ له مَنْ أنعمتَ عليه

---

(١) سليمان الأشعث السجستاني،سنن أبي داود ،كتاب السنة، باب لزوم السنة،دار الكتب العلمية، بيروت،د.ت، جـ ٤، ص ٢٠٦.

(٢) محمد إدريس الشافعي، الرسالة، تحقيق خالد السبع العلمي و آخر، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٤م، ص ٩٥ـ٩٦.

(٣) اسماعيل عمر بن كثير ، تفسير القرآن العظيم ، مرجع سابق ، جـ ١، صـ ٢٥.

من عبادِك، من قولٍ وعملٍ، وذلك هو الصِّراط المستقيم. لأن من وُفّق لما وفق له من أنعم الله عليه من النبيِّين والصديِّقين والشهداء،فقد وُفّق للإسلام، وتصديقِ الرسلِ،والتمسكِ بالكتاب، والعملِ بما أمر الله به، والانزجار عمّا زَجره عنه، واتّباع منهجِ النبيّ ﷺ، ومنهاج أبي بكر وعمر وعثمان وعلي.وكلِّ عبدٍ لله صالحٍ، وكل ذلك من الصراط المستقيم»[١].

كما أن الصراط المستقيم الذي ورد في قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّنِي هَدَانِي رَبِّي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴿١٦١﴾ (الأنعام).

«والأظهر عندي أن المراد بالصراط المستقيم المعارف الصالحات كلها من اعتقاد وعمل بأن يوفقهم إلى الحق والتمييز بينه وبين الضلال على مقادير استعداد النفوس وسعة مجال العقول النيرة والأفعال الصالحة بحيث لا يعتريهم زيغ وشبهات في دينهم وهذا أولى ليكون الدعاء طلب تحصيل ما ليس بحاصل وقت الطلب وإنَّ المرء بحاجة إلى هذه الهداية في جميع شؤونه كلها حتى في الدوام على ما هو متلبس به من الخير للوقاية من التقصير فيه أو الزيغ عنه . والهداية إلى الإسلام لا تُقْصَر على ابتداء اتباعه وتقلده بل هي مستمرة باستمرار تشريعاته وأحكامه بالنص أو الاستنباط»[٢].

كما جاء في إيضاح معنى «الصراط المستقيم هو الوسط بين طرفي الإفراط والتفريط في كل الأخلاق، وفي كل الأعمال»[٣].

وأكد ذلك بقوله تعالى ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعُ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبُ عَلَى عَقِبَيْهِ وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ﴿١٤٣﴾ (البقرة)

---

(١) محمد جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٤٢١هـ ـ ٢٠٠١م، ، جـ ١، ص ١٠٢.

(٢)محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية، تونس ، ١٤٠٤هـ ـ ١٩٨٤م، جـ ١، ص ١٩١.

(٣) شهاب الدين محمود الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٢٦هـ ـ٢٠٠٥م، جـ ١، ص ٩٥.

فطلب الهداية على الصراط المستقيم يدعو إلى طلب معرفة هذه الهداية وهي جاءت من خلال الآية التالية ﴿صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ﴿٧﴾ (الفاتحة) وبذلك تتحد النعمة فيها ؛ إذ المراد من النعمة في الآية هي «النعمةُ التي لم يَشُبْها ما يكدرها ولا تكون عاقبتها سُوءاً، فهي شاملة لخيرات الدنيا الخالصة من العواقب السيئة ولخيرات الآخرة وهي الأهم ،فيشمل النعم الدنيوية الموهوبيَّ منها والكسبيَّ، والرُّوحانيَّ والجثماني ،ويشمل النعم الأخروية .

والنعمة بهذا المعنى يرجع معظمها إلى الهداية ، فإن الهداية إلى الكسبي من الدنيويّ وإلى الأخرويّ كلِّه ظاهرة فيها حقيقة الهداية ، ولأن الموهوب في الدنيا وإن كان حاصلاً بلا كسب إلا أن الهداية تتعلق بحسن استعماله فيما وُهب لأجله»[١] .

وبما أن النعمة هي دنيوية وأخروية ؛ لذا يطلبها الإنسان من ربه العلي القدير أن تدوم في هاتين الحياتين ، والبعد من الأصناف التي حذر منها خلال الآية ؛ إذ «وصفه تعالى الذين أنعم عليهم بأنهم غير المغضوب عليهم ولا الضالين ، فالمختار فيه أن المغضوب عليهم هم الذين خرجوا عن الحق بعد علمهم به ، والذين بلغهم شرع الله ودينه فرفضوه ولم يتقبلوه ، انصرافا عن الدليل ، ورضاء بما ورثوه من القيل ، ووقوفا عند التقليد ، وعكوفا على هوى غير رشيد»[٢] .

فمعرفة أن الاتصاف بصفات أهل العلم دون العمل يصبح الإنسان من المغضوب عليهم ، ويرجع ذلك إلى معاملته الحائدة عن الهداية ، والعاصين لأوامره ، فالذين أساءوا صفة العلم بالنعمة فانقلبت هدايتهم ضلالاً .

وبذلك يظهر أقسام الضالين من خلال هذه الآية ، وهي كما يلي:

«القسم الأول من لم تبلغهم الدعوة إلى الرسالة ، أو بلغتهم على وجه لا يسوق إلى النظر . فهؤلاء لم يتوفر لهم من أنواع الهداية سوى ما يحصل بالحس والعقل ، وحرموا

(١) محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، مرجع سابق، جـ ١، ص ١٩٣ـ ١٩٤.

(٢) محمد رشيد رضا ، تفسير القرآن المسمى بتفسير المنار ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت،د.ت ،جـ ١، ص ٦٨ .

رشد الدين ، فإن لم يضلوا في شؤونهم الدنيوية ضلوا لا محالة فيما تطلب به نجاة الأرواح وسعادتها في الحياة الأخرى ...

(القسم الثاني) : من بلغته الدعوة على وجه يبعث على النظر ، فساق همته إليه ، واستفرغ جهده فيه ، ولكن لم يوفق إلى الإيمان بما دعي إليه ، وانقضى عمره وهو في الطلب ، وهذا القسم لا يكون إلا أفرادا متفرقة في الأمم ، ولا يعم حاله شعبا من الشعوب ، فلا يظهر له أثر في أحوالها العامة ، وما يكون لها من سعادة وشقاء في حياتها الدنيا...

(القسم الثالث) : من بلغتهم الرسالة وصدقوا بها ، بدون نظر في أدلتها ولا وقوف على أصولها ، فاتبعوا أهواءهم في فهم ما جاءت به من أصول العقائد ، وهؤلاء هم المبتدعة في كل دين ، ومنهم المبتدعون في دين الإسلام ، وهم المنحرفون في اعتقادهم عما تدل عليه جملة القرآن وما كان عليه السلف الصالح وأهل الصدر الأول ، ففرقوا الأمة إلى مشارب ، يغص بمائها الوارد ، ولا يرتوي منها الشارب ...

(القسم الرابع) : ضلال في الأعمال ، وتحريف للأحكام عما وضعت له ، كالخطأ في فهم معنى الصلاة والصيام وجميع العبادات ، والخطأ في فهم الأحكام التي جاءت في المعاملات ...

ثلاثة أقسام من هذا الضلال أولها وثالثها و رابعها يظهر أثرها في الأمم فتختل قوى الإدراك فيها ، وتفسد الأخلاق ، وتضطرب الأعمال ، ويحل بها الشقاء ، عقوبة من الله لا بد من نزولها بهم ، سنة الله في خلقه ولن تجد لسنته تحويلا . ويعد حلول الضعف ونزول البلاء بأمة من الأمم من العلامات والدلائل على غضب الله تعالى عليها لما أحدثته في عقائدها وأعمالها مما لا يخالف سننه ، ولا يتبع فيه سننه»[١].

فمن خلال التمسك بكتاب الله وسنة نبيه ﷺ فيطلب الهداية لنفسه والبعد عن أهل الضلال والزيغ ، فيصبح لدى الإنسان الأمن الفكري الذي يتحقق بهما .

(١) محمد رشيد رضا ، تفسير القرآن المسمى بتفسير المنار ، مرجع سابق ، جـ ١، ص ٧١.

ثانياً: الوسطية

جاء الإسلام بمنهج وسط ليعيش الإنسان حياته بدون غلو ولا تفريط قال الله تعالى ﴿اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴿٦﴾ (الفاتحة) أي الوسط بين طرفي الإفراط والتفريط في كل حياته الروحية والمادية. لذلك قال الله تعالى ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعُ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبُ عَلَى عَقِبَيْهِ وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ ﴿١٤٣﴾ (البقرة).

فالإسلام راعى الإنسان في جميع ما يحتاج إليه في طبيعته وحدود طاقاته؛ لذا منع الإفراط المؤدي إلى الملل أو المبالغة في التطوع المنفي إلى ترك الأفضل.

كما أنها سمة للتربية الإسلامية إذ «تهتم بالتربية الجسمية والروحية والعقلية، وتنطلق من التوازن في حياة الإنسان من خلال إشباع حاجاته المادية والروحية معاً»[1].

فالوسطية ضد الغلو والانحراف والتطرف، والابتعاد هو ابتعاد عن النهج القويم، لذلك فالوسطية تعني تنشئة العقول على المفاهيم والمبادئ الصحيحة والقويمة للدين الإسلامي الحنيف، وإيجاد البيئة الآمنة الخالية من التطرف والغلو والانحراف.

وأساس الأمة الإسلامية الوسطية حيث يتولى كل فرد من أفراد المجتمع إشباع حاجاته بطريقة متزنة مشروعة في كل من النواحي الجسدية (الأكل والشرب والملبس، والسكن، والنكاح) والعقلية اعتبره الإسلام مناط التكليف، وأداة الفهم والاستيعاب، والتفكير والتدبر، والتعلم والتعليم، والعلم والمعرفة، والإسلام يشبع الطاقة العقلية فيدفعها إلى التأمل والبحث والتدبر في حكمة الله، وطالب بالاستفادة من الطاقة المادية التي أودعها الله في الكون.

وراعى الإسلام الجانب الروحي وفرض عليه العبادات التي تلائمه حسب مقدرته وطاقاته بدون غلو أو تفريط.

---

(١) مقداد يالجن، التربية الإسلامية والطبيعة الإنسانية، عالم الكتب للنشر، الرياض، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م، ص ٢١.

وتكون الوسطية في الاعتقاد في الصفات، الوسطية في الإيمان، الوسطية في القَدَرْ، الوسطية في السلوك، الوسطية في العبادة، الوسطية في الحُكْمْ على الناس وعلى الأحوال.

فالوسطية لا إفراط ولا تفريط، وأما التنطع والتشدد يؤدي إلى عسر في التكليف، وتعطيل المصالح، وعدم تحقيق مقاصد الشرع، ورفع الحرج والتيسير ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة في طريق الامتثال لأوامر الله تعين على تحقيق الغاية، وهي تحقيق العبودية لله وحده؛ فليس معنى اليسر ورفع الحرج أن نلتمس التخفيفات ونتتبع مواطن الرخص، ونبحث عن الأسهل بعيدًا عن منظور الشرع، ونتلمس زلات وعثرات العلماء فإن ذلك يؤدي إلى الانسلاخ من الأحكام، والابتعاد عن الشرع والتهاون في مسائل الحلال والحرام في المطاعم والمشارب والمعاملات المالية، فلا يجوز أن تنقلب الوسائل إلى غايات وأن تتغلب الوسائل على الغايات؛فالإنسان المسلم مع الوسطية والاعتدال والتسامح والواقعية والاجتهاد العقلاني الواعي فيصبح الإنسان بوسطيته لديه الأمن الفكري .

ثالثاً: التعصب

جاء الإسلام لكي يعيش الناس في أمن و سلام ، والتعصب من الدوافع والانفعالات التي تؤدي إلى عدم تحقيق الأمن الفكري ، وهو عبارة عن «اعتقاد المتعصب أنه قبض على الحقيقة النهائية التي تدفع به إلى وجوب الالتزام الكامل برأيه أو بمذهب أو جماعة أو قبيلة أو فترة تاريخية معينة مما يجمع عادة بين الفضيلة والرذيلة ، والحسن والقبيح ، والخطأ والصواب»[1].

وعدم التعصب يكون بإحقاق الحق أينما وجد والعمل به ذلك لأن التعصب يؤدي إلى إهدار حقوق الآخرين ، ولذا قام الإسلام ببغضه لأنه سبب التفرقة والفرقة بين أمة الإسلام .

---

(١) عبد الكريم محمد بكار ، فصول في التفكير الموضوعي ، دار القلم ، دمشق، ١٤٢٦هـ ـ ٢٠٠٥م، ص ١٨٦.

ولقد صور القرآن الكريم هذه العصبية العمياء بقوله ﴿وَإِذْ يَتَحَاجُّونَ فِي النَّارِ فَيَقُولُ الضُّعَفَاءُ لِلَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا إِنَّا كُنَّا لَكُمْ تَبَعًا فَهَلْ أَنْتُمْ مُغْنُونَ عَنَّا نَصِيبًا مِنَ النَّارِ ﴿٤٧﴾ قَالَ الَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا إِنَّا كُلٌّ فِيهَا إِنَّ اللَّهَ قَدْ حَكَمَ بَيْنَ الْعِبَادِ ﴿٤٨﴾ (غافر).

وبهذه الآية حمل الأتباع تبعة ضلالهم، فقد منحهم الله القدرات والآلات التي تمكنهم من اتباع الهدى، وهم عطلوا ذلك وساروا في ركاب المضلين.

والإسلام منع التعصب بحجة الالتزام ، فهناك فرق كبير بين التعصب والالتزام، إذ «الالتزام انحياز إلى قطعيات لا تقبل الجدل أو مبادئ عامة وقع الإجماع عليها كالانحياز لأمهات الفضائل والعقائد ، فالالتزام يكون بما علا على دوائر الاجتهاد ، ويكون التعصب فيما يقبل النظر والتأمل ، فالتعصب ضرب من ضروب الأنانية ، ولا يكون مبنياً على أساس»[1].

وهناك تعصب محمود محبب إلى النفس التي آمنت بالله وهو التعصب إلى العقيدة الإسلامية ؛ إذ هو مظهر من مظاهر الحياة الحرة الكريمة للأفراد ، وهي حق من حقوقهم لأن العقيدة «إذا كانت دينية فهي أضبط المقاييس لأهواء الفرد ونزعاته ، وأقوى الروادع بين الجماهير والجماعات ، وإن كانت فكرية فهي دليل الوعي ، والوعي دليل الشخصية الحسية التي تعقل وتفكر»[2] .

وهناك تعصب مذموم نهى عنه الإسلام ، ويعتبره أمراً غير مرغوب ، يؤدي إلى تفرقة الأمة .

و أما «التعصب الذميم :فهو أن تضطهد مخالفيك في العقيدة ، وتحقد عليهم ، وتسيء معاملتهم، وتسلب أموالهم ، وتهين كرامتهم ... فهذا سبيل الشقاء ، والخراب في

---

(١)عبد الكريم محمد بكار ، فصول التفكير الموضوعي ، مرجع سابق ، ص ١٨٧، بتصرف.
(٢) مصطفى السباعي ، أخلاقنا الاجتماعية ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، ١٤٢٠هـ ١٩٩٩م ، ص ١٤٢.

حياة الأفراد والجماعات ، وهذا ما نهى عنه كل دين حق ، وهذا ما جاء الإسلام للقضاء عليه بين صفوف المتدينين»[١] .

إذا فالتعصب يتطلب التميز بين قضيتين هامتين:

١ ـ التعصب لأصول العقيدة والشريعة وهو التعصب المطلوب لأنه يؤدي إلى إحقاق الحق فهو المؤدي إلى الأمن الفكري .

٢ ـ التعصب لفرع من فروع الدين والدنيا ما لم يرد فيه نص قطعي الدلالة والثبوت، وهو من المجالات التي تتعدد فيها الاجتهادات الفكرية فهذا يؤدي إلى عدم الأمن الفكري ؛ إذ المتعصب في هذه الحالة يجسد عدم الأمن الفكري في جديته،وهو يؤدي إلى سلوكيات ومحظورات شرعية . ومن خلال ما سبق تظهر أنواع التعصب وهي كما يلي:

أ ـ التعصب لمذهب .

ب ـ التعصب منتمياً إلى بلد أو قبيلة ، أو قومية .

ج ـ التعصب للرأي .

د ـ التعصب للهوى.

رابعاً: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

يأمر الإسلام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لأنه أساس في حياة الأفراد ، ولولا الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لما كانت الخيرية في هذه الأمة ، والخيرية في هذه الأمة وأمانها بالتزامها هذا الحبل المتين ،وهو صمام الأمان في الأمة الإسلامية .

قال الله عز وجل : ﴿وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴿١٠٤﴾ (آل عمران).

(١) المرجع السابق ، ص ١٤٤

أي «لابد من جماعة تدعو إلى الخير وتأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر ، ولابد من سلطة في الأرض تدعو إلى الخير وتأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر»[1].

﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ ﴿١١٠﴾ (آل عمران)

«وهذا ما ينبغي أن تدركه الأمة المسلمة؛ لتعرف حقيقتها وقيمتها ، وتعرف أنها أخرجت لتكون طليعة ، ولتكون لها القيادة ، بما أنها هي خير أمة . والله يريد أن تكون القيادة للخير لا للشر في هذه الأرض . ومن ثم لا ينبغي لها أن تتلقى من غيرها من أمم الجاهلية . إنما ينبغي دائماً أن تعطي هذه الأمم مما لديها . وأن يكون لديها دائماً ما تعطيه. ما تعطيه من الاعتقاد الصحيح ، والتصور الصحيح ، والنظام الصحيح ، والخلق الصحيح، والمعرفة الصحيحة ، والعلم الصحيح . .» [2].

كما أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من مقتضيات صيانة الحياة من الشر والفساد ومن مقتضيات المكانة لهذه الأمة .

« وفي أول مقتضيات هذا المكان. أن تقوم على صيانة الحياة من الشر والفساد.. وأن تكون لها القوة التي تمكنها من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر؛ فهي خير أمة أخرجت للناس. لا عن مجاملة أو محاباة ، ولا عن مصادفة أو جزاف، تعالى الله عن ذلك كله علواً كبيراً»[3].

وعَنْ أَبِي سَعِيد الْخُدْرِيِّ قَالَ : سَمِعْت رَسُول اللهِ ﷺ يَقُول « مَنْ رَأَى مِنْكُمْ مُنْكَرًا فَلْيُغَيِّرْهُ بِيَدِهِ فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَبِلِسَانِهِ، فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَبِقَلْبِهِ، وَذَلِكَ أَضْعَفُ الْإِيمَانِ»[4].

و من الآيات القرآنية ، والأحاديث النبوية ما لا يحصى ، وكلها تدل على وجوب

(١) سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق ، القاهرة ، ١٤٠٠هـ ـ ١٩٨٠م ، جـ ١، ص ٤٤٤.
(٢)المرجع السابق ، حـ١، ص ٤٤٧.
(٣) المرجع السابق ، جـ ١، ص ٤٤٤.
(٤) مسلم بن الحجاج بن مسلم ، الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، مرجع سابق ، كتاب الإيمان، باب النهي عن المنكر من الإيمان ، جـ ١، ص ٥٠.

الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر على كل من رآه لا يسقط عنه إلا أن يقوم به غيره كل بحسبه ، وكلما كان العبد على ذلك أقدر وبه أعلم كان عليه أوجب وله ألزم ، ولم ينج عند نزول العذاب بأهل المعاصي إلا الناهون عنها .

عَنْ أَبِي سَعِيْد الْخُدْرِيِّ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ قَالَ: إِيَّاكُمْ وَالْجُلُوسَ بِالطُّرُقَات. فَقَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ مَا لَنَا مِنْ مَجَالِسِنَا بُدٌّ نَتَحَدَّثُ فِيهَا(فَقَالَ رَسُولُ الله ﷺ: «إِذَا أَبَيْتُمْ إِلَّا الْمَجْلِسَ فَأَعْطُوا الطَّرِيقَ حَقَّهُ. قَالُوْا: وَمَا حَقَّ الطَّرِيقِ؟ قَالَ: غَضُّ الْبَصَرِ وَكَفُّ الأَذَى وَرَدُّ السَّلَامِ وَالأَمْرُ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْيُ عَنْ الْمُنْكَرِ»(١).

فالأمر بالمعروف صمام الأمان لهذه الأمة، فإذا لم تأمر الأمة بالمعروف، وتنهى عن المنكر يوشك أن يبعث الله عقاباً فلا يستجاب للأمة الدعاء.

فَعَنْ حُذَيْفَةَ بْنِ الْيَمَانِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ قَالَ: «لَتَأْمُرُنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلَتَنْهَوُنَّ عَنِ الْمُنْكَرِ أَوْ لَيُوشِكَنَّ اللهُ أَنْ يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عِقَابًا مِنْ عِنْدِهِ ثُمَّ لَتَدْعُوُنَّهُ فَلَا يَسْتَجِيبُ لَكُمْ»(٢).

فالأمر بالمعروف والنهي عن المنكرعامل من عوامل الأمن الفكري، فتصبح في أمن في الدنيا والآخرة.

الأسس الفكرية للأمن الفكري

أولاً: العلم

للعلم تعاريف تختلف على حسب ما عرفه كل مؤلف، ومنها " العلم نقل صورة المعلومة من الخارج وإثباتها في النفس... فإن كان الثابت في النفس مطابقاً للحقيقة في نفسها: فهو علم صحيح.

وكثيراً ما يثبت ويتراءى في النفس صور ليس لها وجود حقيقي، فيظنها الذي قد

(١) محمد عبدالله البخاري ، صحيح البخاري ، مرجع سابق ، متاب المظالم والغضب ، باب أفنية الدور والجلوس على الصعدات ، جـ ٢، ص ١٧٣ .

(٢) محمد عيسى الترمذي، صحيح الجامع وهو سنن الترمذي، أبواب الفتن ، باب ما جاء في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، دار الكتب العلمية ، بيروت ،١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٧م، جـ٣، ص ٤٦ .

أثبتها في نفسه علماً، وإنما هي مقدرة لا حقيقة لها، وأكثر علوم الناس من هذا الباب. وما كان منها مطابقاً للحقيقة في الخارج؛ فهو نوعان :

نوع تكتمل النفس بإدراكه والعلم به، وهو العلم بالله وأسمائه وصفاته وأفعاله وكتبه وأمره ونهيه.

ونوع لا يحصل للنفس به كمال وهو علم لا يضر الجهل به، فإنه لا ينفع العلم به»[1].

وكان النبي ﷺ يستعيذ بالله من علم لا ينفع. عَنْ زَيْد بْن أَرْقَم رَضِيَ اللهُ عَنْهُ قَالَ كَانَ رَسُول اللَّه يَقُول : اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذ بِك مِنْ الْعَجْز وَالْكَسَل وَالْهَرَم وَالْجُبْن وَالْبُخْل وَعَذَاب الْقَبْر اللَّهُمَّ آت نَفْسِي تَقْوَاهَا وَزَكِّهَا أَنْتَ خَيْر مَنْ زَكَّاهَا أَنْتَ وَلِيّهَا وَمَوْلَاهَا اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذ بِك مِنْ قَلْب لَا يَخْشَع وَمِنْ نَفْس لَا تَشْبَع وَعِلْم لَا يَنْفَع وَدَعْوَة لَا يُسْتَجَاب لَهَا[2].

العلم هو «إدراك الشيء بحقيقته وذلك ضربان أحدهما إدراك ذات الشيء. والثاني الحكم على الشيء بوجود شيء هو موجود له أو نفي شيء هو منفي عنه، فالأول هو المتعدي إلى مفعول واحد نحو قوله تعالى﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تُظْلَمُونَ﴿٦٠﴾(الأنفال).

والثاني المتعدي إلى مفعولين نحو قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا جَاءَكُمُ الْمُؤْمِنَاتُ مُهَاجِرَاتٍ فَامْتَحِنُوهُنَّ اللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَانِهِنَّ فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى الْكُفَّارِ لَا هُنَّ حِلٌّ لَهُمْ وَلَا هُمْ يَحِلُّونَ لَهُنَّ وَآتُوهُمْ مَا أَنْفَقُوا وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ أَنْ تَنْكِحُوهُنَّ إِذَا آتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وَلَا تُمْسِكُوا بِعِصَمِ الْكَوَافِرِ وَاسْأَلُوا مَا أَنْفَقْتُمْ وَلْيَسْأَلُوا مَا أَنْفَقُوا ذَلِكُمْ حُكْمُ اللَّهِ يَحْكُمُ بَيْنَكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴿١٠﴾ (الممتحنة).

وقوله تعالى﴿ يَوْمَ يَجْمَعُ اللَّهُ الرُّسُلَ فَيَقُولُ مَاذَا أُجِبْتُمْ قَالُوا لَا عِلْمَ لَنَا إِنَّكَ أَنْتَ عَلَّامُ الْغُيُوبِ﴿١٠٩﴾ (المائدة) .

---

(١) محمد أبو بكر ابن القيم ، الفوائد ، تحقيق عامر علي ياسين ، دار ابن خزيمة ، الرياض ، ١٤١٨هـ ١٩٩٨م، ص ٢٠٨.

(٢) مسلم بن الحجاج بن مسلم ، الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، د.ت، جـ٨، ص ٨١ـ٨٢.

والعلـم من وجه ضربان: نظري وعملي، فالنظري: ما إذا علم فقد كمل نحو العلم بموجودات العالم.

والعمـلي: ما لا يتم إلا بـأن يعمل كالعلم بالعبادات. ومن وجه أخر ضربان عقلي وسمعي[١].

ويعرف «العلم : معرفة المعلوم من الذوات والصفات والمعني على ما هو[*] فالعلم هو مصدر علم معلم علماً وينقسم إلى ضروري ونظري.

فالعلم الضروري هو ما لا يحتاج المرء معه إلى تأمل وتفكر من سائر البديهيات[**] كمعرفـة المحسوسـات والمرئيات مما يـدرك بالحواس الخمس التي هي السـمع والبصر واللمس والشم والذوق.

ونظـري وهـو ما يحتـاج المرء إلى تأمل وإعمال فكر سـواء كان يـدرك بالقلب وهو كالغيبيات من وجود الله تعالى والملائكة أو بالقلب مع الحواس...»[٢].

وأيـا كان حـد العلم وتعريفه واختـلاف المتخصصين في ذلك « فالذي يعنينا منه هنـا هو المعنـى العام الذي ذكره الإمام الراغب وهـو إدراك الشيء بحقيقته فكل إدراك وكشـف وتبـين للمجهول من أي نوع وفي أي مجال حتى تتضـح حقيقته بالقدر الممكن للإنسان فهو داخل في معنى العلم الذي يتحدث عنه القرآن»[٣].

---

(١) الحسـن محمد الراغب الأصفهاني ، معجم مفردات ألفاظ القران ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٤م، ص ٣٨٤.

(*) المراد على ما هو عليه أي في الواقع والصورة الخارجة له.

(**) البديهيـات هـي العلـوم التـي تحصل في النفـس ابتداء بدون سـبب فكر ولا نظر كالسـماء فوقنا والأرض تحتنا.

(٢) أبو بكر جابر الجزائري، العلم والعلماء دار الكتب السلفية، القاهرة، د.ت، ص١١.

(٣) يوسـف القرضاوي ، العقل والعلم في القران ، مؤسسـة الرسـالة ، بيروت ، ١٤٢٢هـ ـ ٢٠٠١م، ص ٧٤.

العلم وأهدافه وثمرته

العلم يعصم بفضل الله صاحبه من الزيغ والانحراف عن الجادة والرؤية الصحيحة، فالعلم الذي يقرب إلى الله هو الذي يجب أن يتحقق في تربية أنفسنا، ويكفي أن الله سبحانه وتعالى قضى بأن العلماء هم أشد الناس خشية لله سبحانه وتعالى،قال الله تعالى ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ ﴿٢٧﴾ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴿٢٨﴾ (فاطر).

لذا فإن العلم هو معرفة الله وتوحيده، و الذي يجب أن يتربى الفرد عليه. قال الله تعالى ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مُتَقَلَّبَكُمْ وَمَثْوَاكُمْ﴿١٩﴾ (محمد).

أهداف العلم

يقوم العلم في الإسلام على غايات وأهداف، وأهداف العلم في الإسلام وهي تتفق مع مشيئة الله الخالق، فالعلم يرمي إلى احراز غايات روحية وأهداف أخلاقية، ومن ثم لا تكون النظرة الإسلامية للعلوم مجردة من طبيعتها الإنسانية[١].

ولذلك تظهر أهداف العلم فيما يلي :

الهدف الأول:معرفة الله والإيمان به تعالى: يقوم الإسلام على العلم لا على التسليم الأعمى ، فمن خلال العلم يعرف الإنسان ربه ويؤمن به قال تعالى ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مُتَقَلَّبَكُمْ وَمَثْوَاكُمْ﴿١٩﴾ (محمد).

فمن خلال الآية نجد أن «العلم لابد فيه من إقرار القلب ومعرفته بمعنى ما طلب منه علمه ، وتمامه أن يعمل بمقتضاه ، وهذا العلم الذي أمر الله ـ هو العلم بتوحيد الله ـ فرض عين على كل إنسان ، لا يسقط عن أحد كائناً من كان بل مضطر إلى ذلك»[٢].

(١) م.أ.قاضي، أسلمة المعارف العلمية الحديثة ، مجلة المسلم المعاصر ، ترجمة محيي الدين عطية ، بيروت، ١٤٠٣هـ ـ١٩٨٣م، العدد ٣٥، ص ٣٧.

(٢) عبد الرحمن ناصر السعدي ، تفسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ، تحقيق عبد الرحمن معلا اللويحق ، مؤسسة الرسالة، بيروت ،١٤٢٠هـ ـ٢٠٠٠م،ص ٧٨٧.

فالعلـم يتبعـه الإيمان تبعية ترتيب ليعلموا فيؤمنـوا ؛ لذا فالعلم والإيمان مقترنان، كما أن المعرفة الحقة تعود إلى الإيمان بالخالق وخشـيته ،وهذا أسـمى أهداف العلم وهو الواجب في تربية الأفراد الذي يحتاجونه مدى حياتهم حتى يكونوا علماء بدينهم ورسالة الإسلام، وما يجب أن يكونوا عليه من خلال تعلم العلم .

الهدف الثاني: التسخير

خلق الله الإنسان في الأرض ، وسخر له المخلوقات ليقوم بتوجيهها على أحسن وجه كما أمر الله سبحانه وتعالى ،ولن يستطيع الإنسان توجيهها إلا بالعلم الذي يعين على كشـف الحقائق والطاقات التي تعينه على القيام بهذه المهمة، فتظهر أهمية العلم والتقدم العلمي الذي يسخر ما في هذا الكون للإنسان قال الله تعالى ﴿أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّـمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْـبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُنِيرٍ﴿٢٠﴾ (لقمان).

فالتسخير الذي يحيط بالإنسان من كل جانب، «والقدرات والمواهب ـ الجسمية والعقلية والنفسـية ـ الموازنة له تجعل الإنسـان لديه القدرة على الكشـف عن أسرار هذا الكون ومنافعه»[١].

فالتسـخير العام لقوانين وسنن الكون يصحبه «تسخير لقوانين وسنن الأرض، ومـا تحتـوي عليها من خيرات ومنافع، له اسـتثمارها بما منحـه الله من مواهب وقدرات موازية لها»[٢].

كما أن الله تعالى لم يخلق هذه القوانين والسـنن والمنافع التي تحيط بالإنسـان لنفسه إنما خلقها للإنسـان. قال الله تعالى ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْـتَوَى إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴿٢٩﴾(البقرة).

---

(١) إبراهيم إبراهيم هلال، الدين وقيادة الدنيا، دار النهضة العربية، القاهرة، د.ت،ص ١١٣ .

(٢) يوسف القرضاوي ، الإيمان والحياة ، مكتبة وهبه ، القاهرة ، ١٣٩٣هـ ـ١٩٧٣م،ص ٦٣ـ٦٤ .

لذا «فالطموح يدفع الإنسان إلى المزيد من التحسين والتفوق في الاستثمار، ودوره ينتهي بنقطة بداية الطموح الآخر... وهكذا إلى أن لا ينتهي دور العمارة»[١].

وإن هـذا التسـخير «وهذه المـواهـب والقــدرات نعمة، وتكريـم من الله تعالى للإنسان، ومقدمة للاستخلاف تعينه على القيام بمهمة العبادة لله تعالى»[٢].

وإن هذا التسخير الذي أكرمنا الله به يعين على العلم، ويرغب في القيام به لتحقيقه في حياتنا.

الهدف الثالث: التربية والتزكية

يتربى المسلم تربية إسلامية بالعلم، فما نص من القرآن والسنة إلا وله دلالة تربوية صريحة أو ضمنية. قال الله تعالى ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُـــولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴿٢﴾﴾(الجمعة).

فالآية القرآنية تسلط على خاصية طبيعة الرسول ﷺ المربي والمعلم والمزكي لأفراد الأمة بأسرها ، «فعملية التربية من حيث الوجود والحدوث تقع في » حاضر «يستحيل عليها أن تخاصمه» وحسـن التربية ورشـد التعليم والتعلم هو حسن ورشد التعامل مع هذه الأبعاد الزمنية الثلاثة وفقاً للمرحلة التعليمية ووفقاً لمادة التعلم ووفقاً لعمر طالب المعرفة بحيث يكون هناك توازن لا يقوم على التقسيم بالتساوي بالضرورة»[٣].

وبهذا يمر الإنسان بمرحلتين مهمتين تتكون منهما شخصية المسلم الصالح المصلح الذي أثمرت فيه التربية الإسلامية.

---

(١) الحسـن محمـد الأصفهاني ، تفضيل النشـأتين وتحصيل السـعادتين ، دار مكتبـة الحياة ، ١٤٠٣هـ ـ١٩٨٧م، ص ٥٢.

(٢) البهي الخولي ، الثروة في ظل الإسلام ، دار الاعتصام ، القاهرة ١٣٩٨هـ ـ١٩٧٨م ،ص ٦٩.

(٣)سـعيد إسماعيل علي ، التربية الإسلامية والنهوض بالآمة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٤٢٩هـ ـ ٢٠٠٨م، ص ١٣.

أولا: المرحلة الأولى: التربية

معنى التربية لغة : «رَبُّ كلِّ شيءٍ مالكُه ومُسْتَحِقُّه وقيل صاحبُه ويقال فلانٌ رَبُّ هذا الشيءِ أَي ملْكُه له وكُلُّ مَنْ مَلَك شيئاً فهو رَبُّه يقال هو رَبُّ الدابةِ ورَبُّ الدارِ وفلانٌ رَبُّ البيتِ وهُنَّ رَبَّاتُ الحجالِ ويقال رَبٌّ مُشَدَّد ورَبٌ مخفَّف وأَنشد المفضل ... وفي حديث أَشراط الساعة وأَن تَلِدَ الأَمَةُ رَبَّها أَو رَبَّتَها قال الرَّبُّ يُطْلَق في اللغة على المالكِ والسَّيِّدِ والمُدَبِّر والمُرَبِّي والقَيِّم والمُنْعِم»[١].

قال الله تعالى ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿٢﴾﴾ (الفاتحة).

معنى التربية اصطلاحا: «هي إعداد المسلم كاملا في جميع النواحي في مراحل نمو للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام»[٢].

لذا فالتربية تعتبر عملية حياتية في المجتمع البشري «وهي ليست عملية سهلة وبسيطة ولكنها معقدة ومركبة وهي ليست مسؤولية جهة معينة في المجتمع ولكنها مسؤولية المجتمع كله .

كما يجب أن تتم في مرحلة الطفولة حيث عدم النضج والطواعية ، ومن ثم سهولة إتمامها كما حدث ويحدث»[٣].

وبذلك تنظر التربية الإسلامية إلى الإنسان ككل متكامل تشمل جميع جوانبه الشخصية ، فهي تربي فيه الروح والعقل والجسم ، ولا شك في أن كل جانب من هذه الجوانب يؤثر في الآخر ، وتتأثر هذه الجوانب ببعضها البعض ،فهي تعنى بها جميعاً وتوليها اهتمامها فترعى الجسم وتحافظ عليه.

---

(١) محمد مكرم بن منظور ، لسان العرب ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، د.ت،جـ٥،ص ٩٥.

(٢) مقداد بالجن ، أهداف التربية الإسلامية ، دار الهدى للنشر والتوزيع ، الرياض ،١٤٠٩هـ ـ١٩٨٩م، ص ٢٠.

(٣) سالم حسن هيكل ، تربية وتنشئة الفرد في إطار متوازن بين ثقافة مجتمعه والاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى(دراسة مفاهيمية تحليلية) ، ندوة مدرسة المستقبل ـ كلية التربية ـ جامعة الملك سعود ، ١٤٢٣هـ ـ٢٠٠٢م،ص ٢.

قال الله تعالى ﴿وَأَنْفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴿١٩٥﴾ (البقرة).

وعن أبي جُحَيْفَة وَهْب بن عبد الله ـ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ ـ، قَالَ: آخَى النَّبِيُّ (ﷺ) بَيْنَ سَلْمَانَ وَأَبِي الدَّرْداء، فزار سَلْمَانُ أَبَا الدَّرداء فَرَأَى أُمَّ الدَّرداء مُتَبَذِّلَةً، فَقَالَ: مَا شَأْنُك؟ قَالَتْ: أَخُوكَ أَبُو الدَّرداء لَيْسَ لَهُ حَاجَةٌ فِي الدُّنْيَا، فَجاءَ أَبُو الدَّرْداء فَصَنَعَ لَهُ طَعَاماً، فَقَالَ لَهُ: كُلْ فَإِنِّي صَائِمٌ، قَالَ: مَا أنا بآكِلٍ حَتَّى تَأْكُلَ فأكل، فَلَمَّا كَانَ اللَّيْلُ ذَهَبَ أَبُو الدَّرداء يَقُومُ فَقَالَ لَهُ: نَمْ، فنام، ثُمَّ ذَهَبَ يَقُومُ فَقَالَ لَهُ: نَمْ. فَلَمَّا كَانَ من آخر اللَّيل قَالَ سَلْمَانُ: قُم الآن، فَصَلَّيَا جَمِيعاً فَقَالَ لَهُ سَلْمَانُ: إِنَّ لِرَبِّكَ عَلَيْكَ حَقّاً، وَإِنَّ لِنَفْسِكَ عَلَيكَ حَقّاً، وَلِأَهْلِكَ عَلَيكَ حَقّاً، فَأَعْطِ كُلَّ ذِي حَقٍّ حَقَّهُ، فَأَتَى النَّبِيَّ (ﷺ) فَذَكَرَ ذلِكَ لَهُ فَقَالَ النَّبِيُّ (ﷺ): (صَدَقَ سَلْمَانُ)[1].

فالتربية الإسلامية تراعي جميع الجوانب، الروحي والاجتماعي والنفسي فتخاطب وجدانه وقلبه وتحتكم إليها، فتربيه على الفضيلة، والخير وحب الناس والتجرد من الأنانية وحب الذات. عَنْ أَنَس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ عَنِ النَّبِيِّ (ﷺ) قَالَ: لا يُؤْمِنُ أَحَدُكُمْ حَتَّى يُحِبَّ لِأَخِيْهِ مَا يُحِبُّ لِنَفْسِهِ[2].

وإذا تأملنا الحديث لوجدنا أن تحقيق الكمال الإيماني في النفس يتطلب منها سمواً في التعامل، ورفعة في الأخلاق مع الغير انطلاقاً من رغبتها في أن تعامل بالمثل، وهذا يحتم على صاحبها أن يصبر على أذى الناس، ويتغاضى عن هفواتهم، ويعفو عمن أساء إليه وليس ذلك فحسب، بل يشارك إخوانه أفراحهم وأتراحهم، ويعود المريض منهم ويواسي المحتاج، ويكفل اليتيم، ويعيل الأرملة ولا يألو جهداً في تقديم صنائع المعروف للآخرين، ببشاشة وجه، وسعة قلب، وسلامة صدر. وكما يحب للناس السعادة في دنياهم، فإنه يحب لهم أن يكونوا من السعداء يوم القيامة، لهذا فهو يسعى دائما إلى هداية

---

(١) محمد عبد الله البخاري، صحيح البخاري، كتاب الصوم، باب من أقسم على أخيه، الفطرة في التطوع، دار إحياء التراث، بيروت، د.ت، جـ٤، ص ١١٢.

(٢) المرجع السابق، كتاب الإيمان، باب من يحب لأخيه ما يحب لنفسه، جـ١، ص ٢.

البشرية ، وإرشادهم إلى طريق الهدى ، واضعاً نصب عينيه. قول الله تعالى ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ ﴿٣٣﴾(فصلت).

و التربية الإسلامية تربي العقل فتخاطبه وتحتكم إليه. قال الله تعالى ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ﴿٤٣﴾ (العنكبوت).

كما أن التربية الإسلامية توجه العقل للتفكير، والنظر للتأمل في مخلوقات الله قال الله تعالى ﴿قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ﴿١٠١﴾ (يونس).

وبهذه التربية الإسلامية نجد أن الإنسان يصبح لديه الأمن الفكري الذي يتحقق بهذه التربية المستمدة من كتاب الله .

ثانياً :المرحلة الثانية : التزكية

توجه التربية الإسلامية الإنسان إلى الاستمرار في فعل كل ما ينفع الإنسان لما فيه من فعل الخير وهو فعل التزكية .

معنى التزكية لغة : «زكا الرجل إذا كان ذا فضل فهو زاك ، وزكى يزكي أو زكى الغلام كان زكياً أي حسن النمو صالح الحال ذا فضل رفيع الشأن . والزكي هو الحسن النمو الصالح الرفيع الشأن النامي على الخير ، والأزكى هو الأنفع والأوعى إلى الخير والبركة»[1].

وجاءت من«زكا : أصل الزكاة النمو الحاصل عن بركة الله تعالى ، ويعتبر ذلك من الأمور قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ الدنيوية والأخروية ... تزكية النفس أي تنميتها بالخيرات والبركات أو لهما جميعاً فإن الخيرين موجودان فيها ...وبذكاء النفس وطهارتها يصير الإنسان بحيث يستحق في الدنيا الأوصاف المحمودة،وفي الآخرة الأجر والمثوبة.وهو أن يتحرى الإنسان ما فيه

(١) حسن سعيد الكرمي، الهادي إلى لغة العرب، دار لبنان للطباعة والنشر، بيروت ١٤١١هـ ـ ١٩٩١م، ج ٧، ص ٣٧.

تطهيره وذلك ينسب تارة إلى العبد مكتسباً لذلك نحو قوله تعالى ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴿٩﴾ (الشمس).

وتارة ينسب إلى الله تعالى لكونه فاعلاً لذلك في الحقيقة نحو قوله تعالى ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنْفُسَهُمْ بَلِ اللَّهُ يُزَكِّي مَنْ يَشَاءُ وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلًا﴿٤٩﴾ (النساء).

وتارة تنسب إلى النبي ﷺ .نحو قوله تعالى ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴿١٥١﴾ (البقرة).

وتارة للعبادة نحو قوله تعالى ﴿وَحَنَانًا مِنْ لَدُنَّا وَزَكَاةً وَكَانَ تَقِيًّا﴿١٣﴾ (مريم).

وقوله تعالى ﴿قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَامًا زَكِيًّا﴿١٩﴾ (مريم).

أي مزكى بالخلقة، وذلك على طريق ما ذكرنا من الاحتباء وهو أن يجعل بعض عباده عالماً ،طاهر الخلق لابالتعليم والممارسة بل بتوفيق الله كما يكون لحال الأنبياء»[1].

ومن خلال الآيات القرآنية يلحظ المتدبر أن التزكية كما يلي:

«١ ـ فعل التزكية يأتي مستنداً إلى الله تارة وإلى العبد تارة، وهذا يعني أن تحصيل التزكية يحتاج إلى جد ومثابرة من جهة ،ومن جهة أخرى يحتاج إلى لطف وعون الله تعالى، فلا يعتمد على نفسه دون طلب العون من ربه.

٢ ـ إن معظم الأفعال الواردة هي من باب الفعل المضارع دلالة على أن التزكية عملية قائمة بذاتها على صاحبها قلباً وقالباً وعملاً وسلوكاً، وأنها عزيمة متجددة ومتكررة لا تتوقف تشمل الدنيا والآخرة.

٣ ـ تشير الآيات إلى عمق المصطلح إذ له أهمية في صياغة الشخصية المسلمة»[2].

معنى التزكية اصطلاحاً: «مداومة الإنسان الراغب في الخير على تعهد نفسه بالترقية، وتنقيتها من المعاصي والرذائل والعيوب، ومجاهدتها على طاعة الله عز وجل،

---

(١) الحسين محمد الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن، مرجع سابق ،ص ٢٣٨-٢٣٩.

(٢) إبراهيم محمد العلي، رياض الأنس في بيان أصول تزكية النفس، جمعية المحافظة على القرآن الكريم، عمان، ١٤٢٦هـ ـ ٢٠٠٥م، ص ٨- ٩.

واكتساب العلم النافع والعمل به ، والتحلي بجميل الأخلاق والأفعال والأقوال ، وإرادة الخير للنفس ولمن معها في وجودها»[١].

و يرغب الإسلام في التزكية ويدعو إليها وأوضح أن الفلاح فيها والخسران في عدمها . قال الله تعالى ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴿٩﴾ وقَدْ خاب مَنْ دساها﴿١٠﴾ (الشمس). أي «لقد ربح وفاز من زكى نفسه ونماها حتى بلغت ما هي مستعدة له من الكمال العقلي والعملي حتى تثمر بذلك الثمر الطيب لها ولمن حولها. وخسر من أوقعها في التهلكة من نقصها حقها بفعل المعاصي ، ومجانبة البر والقربات ، فإن من سلك سبيل الشر وطاوع داعي الشهوة فقد فعل ما تفعل البهائم ، وبذلك قد أخفى عمل القوة العاقلة التي اختص بها الإنسان، واندرج في عداد الحيوان . ولا شك أنه لا خيبة أعظم، ولا خسران أكبر من هذا المسخ الذي يجلبه الشخص لنفسه»[٢].

فالتزكية هي «فعل مستمر مع الإنسان في جميع مراحله العمرية ، يقوم أولاً على مسؤولية الإنسان عن نفسه ومصيره الشخصي ، وعمن حوله ، وكما يشير مصطلح التزكية إلى أنه مصطلح يصلح إحلاله بدلاً لمصطلحي التربية الذاتية والتربية المستمرة»[٣].

والإنسان المسلم الذي يرغب في النعيم بعد مماته يقوم بالاستمرار في عمل الخير حتى تتزكى نفسه ؛ لذا فالتصور الإسلامي للإنسان على أنه مخلوق مكرم خلقه الله ، ونفخ فيه من روحه ، وجعله خليفة في الأرض كي يحقق الغاية من وجوده وهي العبودية لله؛ إذ بهذه التزكية يحقق الإنسان الأمن الفكري ، فلا يعمل عملا يخالف أمر الله ونهيه.

ثمرة العلم

العلم يؤدي إلى ثمرة وهي معرفة الله وهو أشرف العلوم وأوجبها ، وكان ثمار شجرته ذات الأصل الثابت ، والعلم يؤدي إلى جهاد النفس والسعي إلى عبادة الله وإزالة

(١) سمر محمد العريفي، صلاحية مصطلح التزكية الإنسانية كبديل لمصطلحي التربية المستمرة والتربية الذاتية ، كلية البنات ، جامعة الملك سعود ، ١٤٢٣ هـ ـ ١٤٢٤هـ ، ص ٢٧.

(٢) عبد الرحمن بن ناصر السعدي، مرجع سابق، ص ٥٤٢.

(٣) سمر محمد العريفي، صلاحية مصطلح التزكية الإنسانية كبديل لمصطلحي التربية المستمرة والتربية الذاتية ،مرجع سابق ، ص ٢٧.

القذى عن النفس والترقي في مدارج السالكين إلى رب العالمين ، والعلم له صلة بالإيمان وعلم السلوك (التزكية) فالعلم بالحق العامل به هو (المنعم عليه) وهو الذي زكى نفسه بالعلم النافع والعمل وهو المفلح الذي قال الله تعالى فيه ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴿٩﴾ (الشمس).

فالعلم «مذاكرته تسبيح والبحث عنه جهاد وطلبه قربة ، وبذله صدقة ومدارسته تعدل بالصيام والقيام»[1].

والعلم يكفر الذنوب والخطايا «ويطهر النفس لأنه عبادة جليلة يحظى بها المسلم بالأجر العظيم ومن الحسنات التي يكفر الله بها السيئات»[2].

ومن ثمرة العلم تعميق الإيمان بالله وكتابه ورسوله والإيمان بالقدر خيره وشره واليوم الآخر ،وليس كما «زعموا أن هدف البحث العلمي هو اكساب الطالب قدرة على تفسير الظواهر العلمية فحسب»[3].

قال الله تعالى ﴿وَلِيَعْلَمَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَيُؤْمِنُوا بِهِ فَتُخْبِتَ لَهُ قُلُوبُهُمْ وَإِنَّ اللَّهَ لَهَادِ الَّذِينَ آمَنُوا إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴿٥٤﴾ (الحج).

فالدراسة النظرية لمجرد الدراسة عن غاية العلم وثمرته ، فهذا ليس بعلم لأنه لا يعصم من فقه الهوى وإغواء الشيطان ، ولا يقدم للبشرية خيراً ، كما أن المتعلمين الذين «لم يتقنوا العلم أخطر على أي أمة من الجهلة لأنهم يبنون مواقفهم على معلومات مغلوطة أو منقوصة فيضلون ويضلون ، وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعاً ، في حين أن الجهلة لا يفتون ولا يدعون المعرفة فليس مظنه ذلك»[4].

---

(١) محمد أبو بكر بن القيم ، مدارج السالكين ، جـ٢، ص ٤٨٩..

(٢) أنس أحمد كرزون ، منهج الإسلام في تزكية النفس ، دار ابن حزم ، بيروت ، ١٤٠٧هـ ـ١٩٩٧م،جـ١،ص ١٩٩.

(٣) مسلم عيد الهلالي ، منهج الأنبياء في تزكية النفوس ، دار ابن عفان للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٤٢١هـ ـ٢٠٠٠م،ص ١٠٨.

(٤) أحمد رجب الأسمر، النبي المربي، دار الفرقان ، عمان ، ١٤٢٢هـ ـ ٢٠٠١م، ص ٣٢٩.

لذا يحذر اللجوء إلى المعرفة غير اليقينية بل يجب التأكد على إتقان المعرفة بعزم وصبر ومثابرة وشروط؛ لذا فإن العلم حتى يؤدي ثمرته يكون بشروط عدة:

١ ـ الإخلاص لله والطلب بعلمه رضا الله سبحانه وتعالى .

٢ ـ تحديد الهدف من العلم الذي يطلبه المتعلم ، ويحذر من الفوضى في طلب العلم .

٣ ـ التلقي عن أهل العلم الموثوق بهم.

٤ ـ الأخذ وتحصيل العلم بالتدرج ، قال الله تعالى ﴿وَقُرْآنًا فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنْزِيلًا﴿١٠٦﴾ (الإسراء).

٥ ـ التهيئة لأسباب فهم الدرس .

٦ ـ ادراك الواقع بدون تحقيق المناط (أي نزوله نزولاً صحيحاً).

ثانياً: تنمية التفكير

لقد حث الإسلام على التفكير وأعلى شأنه في كتاب الله وسنة نبيه ﷺ ، وتحقيق الأمن الفكري بالتفكير السليم المبني على أسس علمية في كل ما يحدق بالنفس و المجتمع والأمة الإسلامية .

فقيام المؤسسات التربوية بتعليم العلم الشرعي المستمد من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، وسنة الخلفاء الراشدين ، وأهل العلم الربانيين.

ومن خلال المؤسسات التربوية تتم تنمية التفكير بأنواعه التالية:

١ ـ التفكير المنطقي: «هو دراسة مبادئ الاستدلال والتفكير وهو يعني في المقام الأول ببنية الجدل والعلاقات بين الأفكار، ويتضمن التفكير استخدام وتطبيق قواعد المنطق الشكلي على مواقف حاضرة فعلاً، وهو يعني التفكير المنطقي إذن استخدام عمليات فكرية واضحة وسليمة ومعقولة»[١].

(١)حسني عبد الرحمن الشيمي ، المعلومات والتفكير، دار قباء للطباعة والتوزيع ، القاهرة، ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٨م، ص ٢٧.

فالتفكير المنطقي يؤدي إلى الأمن الفكري بدراسة جادة للعمليات الفكرية الواضحة المعالم .

٢ ـ التفكير النقدي: «هو أن يسلك العقل في حركته المعرفية مسلكاً يجمع فيه بين المتقابلات من الآراء، ويقابل الاحتمالات المختلفة، يمحصها ويختبرها على أساس ذلك التعامل، فإن هذه المقارنة والنقد عامل في ترشيد الفكر للوصول إلى الحق»[١].

إن التفكير يؤدي إلى الأمن الفكري لتمييز الحق من الباطل ، ومعرفة كل ما يحقق الخير .

الأسس الاجتماعية للأمن الفكري

أولاً: التنشئة الأسرية

من الأمور المعينة على الأمن الفكري ، تربيه الأولاد وتنشئتهم التنشئة الصالحة ، وقيامهم على التفكير السليم المستمد من الكتاب والسنة النبوية المطهرة ، وإيضاح تاريخ الأمة الإسلامية وبيان عزها الذي سبق أن كان سببه تمسكها بدينها ، وحكمها بكتاب الله وسنة رسوله ﷺ ، وما حصل من تقدم وازدهار في القرون السابقة، و كلما كان البعد عن الدين كلما ازدادت الأمة تخلفاً ، وما حدث في الأزمنة المتأخرة بسبب الانبهار بالحضارات بما عندهم من قشور يخيل إليهم من سحرها أنها كفيلة ببناء الأمم ، وقد رسخ هذا المفهوم عند أعداء الدين .

وقد نهى الإسلام وحذر من التبعية العمياء والتقليد الأعمى ، وحذر من مغبة هذه التبعية التي تؤدي إلى البعد عن كتاب الله وسنة نبيه ﷺ.

---

(١)عبد المجيد عمر النجار ، دور حرية الرأي في الوحدة الفكرية بين المسلمين ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، هيرندن ، فيرجينيا ، ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٢م ، ص ٣٨.

قال الله تعالى﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴿١٧٠﴾ (البقرة).

فالأسرة المسلمة تربي الأولاد تربية إسلامية على اعمال العقل والتفكير فيما ينفعهم، ليكونوا غير مقلدين لغيرهم .

قال الله تعالى ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُمْ بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الْحَقِّ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴿٤٨﴾ (المائدة).

كما يتم توضيح عدم الأخذ بالمظاهر الجوفاء دون تدبر وتفكر واقتناع عقلي ، ولا موصل للعلم .

فَعَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ عَنِ النَّبِيِّ ﷺ، «قَالَ: لَتَتْبَعُنَّ سَنَنَ مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ، شِبْرًا بِشِبْرٍ، وَذِرَاعًا بِذِرَاعٍ حَتَّى لَوْ دَخَلُوا جُحْرَ ضَبٍّ تَبِعْتُمُوهُمْ قُلْنَا: يَا رَسُولَ اللهِ الْيَهُودَ وَالنَّصَارَى قَالَ: فَمَنْ؟»[1].

والأسرة توضح للأولاد مجالات الانحراف، وتدعوهم لعدم الانجراف مع أهل الأهواء، وتحذرهم من التبعية وأساليبها المختلفة،مع أخذ الحكمة التي تنفع الأمة الإسلامية.

فَعَنْ أَبِي هريرة (رضي الله عنه) قال: قال رسول الله ﷺ: «الكلمةُ الحِكْمَةُ ضَالَّةُ المؤمن، فحيث وجدها فهو أحق بها»[2].

ولما قلد المسلمون غيرهم وتبعوهم في الأمور الضارة تأخروا، ولم ينالوا ما كانوا يطلبونه من تقدم ، وعند عدم تمسكهم بالكتاب والسنة النبوية المطهرة تمت السيطرة عليهم فكرياً وسياسياً وعسكرياً.

(١) مسلم بن الحجاج بن مسلم ، الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم ، مرجع سابق،باب اتباع سنن اليهود ، جـ٨، ص ٥٧ .

(٢) محمد يزيد بن ماجة ، سنن ابن ماجة ، مرجع سابق ، جـ٢، ص ١٣٩٥ .

ثانياً: الإعلام

إن من أخطر التحديات التي تواجه الأمن الفكري في هذه المرحلة من تاريخ أمتنا ما يخطط له أعداء المسلمين من أجل احتواء المسلم وصرفه عن مفهوم الإسلام، ودفعه إلى مهاوي الخداع والإغراء، وإخراجه من أصول عقيدته ومفهومها الأصيل الجامع المتميز في العقيدة والثقافة إلى الثقافات الوافدة.

إن قيام الاعلام بتحقيق الأمن الفكري من خلال دحض كل خطة مرسومة ترمي إلى تغيير مفهوم الإسلام أي (بنيته الإسلام)، أو تفريغه من مفهومه الصحيح .

إن الجامع الذي يقوم عليه أساس الإسلام، والذي يجمع بين العقيدة ومنهج الحياة (المعاملات والأخلاق)؛ إذ يعتبرها البعض أمور خاصة بين الله تبارك وتعالى والإنسان .

وهذه العقيدة تدخل في محيط الحياة، وهي مصدر الخلاف الواسع العميق الفهم، وفي التعامل مع الفكر (المترجم إلى لغتنا العربية من خلال قصص وتمثيليات ومذاهب وفلسفات٦) .

و يصبح الإعلام عامل تلفيق وتحريض وإرجاف؛ إذا الإنسان ليس عنده حصانة دينية مستمدة من كتاب الله وسنة نبيه ﷺ، فينساق وراء الترهات دون الرجوع إلى أبسط البديهيات التي بنيت على تلقي الخير .

تروج بعض وسائل الإعلام بوسائل مختلفة تشوه الإسلام وأهله، وتدعو إلى الإفساد والفسق وإثارة الشكوك والشبهات عنه.

ويحدث الأمن الفكري إذا قامت وسائل الإعلام بتقديم العقيدة الإسلامية في جوهرها الصحيح الذي يرتكز على التوحيد الخالص والإيمان الكامل والولاء والبراء و معاملة الحكام لكي تُقلص الفجوة بينهم والمجتمع، والعبادة بمفهومها الصحيح، والغاية منها وهو تحقيق العبودية لله الواحد الأحد، والأخلاق مثل خلق العدل والرحمة، والدعوة إلى تحرر الفكر من كل ماهو ضار وفاسد، وإشغال الشباب في تحصيل العلم وكل ماهو مفيد وصالح لهم من خلال البرامج المقدمة لهم، مع إيضاح أن على الإعلام دوراً مهماً وكبيراً في تحقيق الأمن الفكري الذي يحقق من خلال ما يقدم من برامج.

ثالثاً: الحالة الاقتصادية

جاءت الشريعة الإسلامية لحفظ نفس الإنسان ، فيكون كمالها هو بلوغها إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه من طاقة في المحافظة ، وبما أن النفس تتكون من جسم وروح وعقل، وحفظها أن يرقى بها إلى الكمال ، ومن ترقيتها حفظ العقل أي المحافظة عليه من خلال العلم الشرعي الذي يعينه على حفظ نفسه من التردي في المهالك .

وتكون النفس قوية إذا نعمت بالأمن بأنواعه ، والإنسان يحقق الأمن الفكري بالعلم الشرعي، ولن يتحقق الأمن الفكري إلا إذا أتيح له الحصول على المال المعين على أمور الحياة ، وإذا صعبت عليه الحالة الاقتصادية فلن يحقق الأمن الفكري.

تؤدي الصعوبات الاقتصادية إلى زعزعة الأمن الفكري ؛ لذا حافظ القرآن الكريم عليها ، وأكرم الله الإنسان بالأمن . قال الله تعالى ﴿الَّـذي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴿٤﴾ (قريش).

تؤدي الصعوبات الاقتصادية إلى زعزعة الأمن الفكري وهي صعوبات يواجهها الفرد والمجتمع ،وهي من الأسباب الداعية لعدم الأمن الفكري ؛ إذ من اللازم لطلب العلم الذي ينفع الفرد والمجتمع ، والذي يعينه على طلب العلم المال الذي ينفقه على نفسه وعلى أهله، فإذا كانت الحالة الاقتصادية سيئة ، ولم يجد ما يكفيه ليعيش حياة هانئة ترك طلب العلم .

فالحالة الاقتصادية السيئة تؤدي إلى ظهور تيارات فكرية لا يتحقق من خلالها الأمن الفكري ، فمن خلال هذه التيارات الفكرية يقوم البعض باستخدام هذه الأفكار الضالة من خلال تصرفات وأفعال مخالفة للدين .

رابعاً: بيان حكم الأحداث التاريخية

يجب بث الأمن الفكري في القصص والأحداث والصور التاريخية من خلال إيضاح جانب الحكم الشرعي ، ومكمن الخطر في هذه القصص التاريخية، وعدم اتباع أي داع للخروج على ولي الأمر.

النتائـــــج

من خلال الدراسة تبينت النتائج التالية:

١ ـ أكـدت التربيـة الإسـلامية على أمور هامـة لتحقيق الأمـن الفكري من خلال الأسـس العقائدية في ضوء التمسـك بكتاب الله وسنةرسـوله صلى الله عليه وسلم في حياته .

٢ ـ يتحرر الإنسان المسلم من القيود المؤثرة في حياته إذا التزم بوسطية الإسلام دون تعصب لمذهب أو رأي أو هوى.

٣ ـ أكدت التربية الإسلامية على أخذ العلم من أهله مع تنمية التفكير حتى يتحقق الأمن الفكري لدى الإنسان المسلم .

٤ ـ تميـزت التربيـة الإسـلامية بتحقيق الأمن الفكري من خلال التنشـئة الأسرية، والقيـام بتحقيـق سـد الحاجـة الاقتصادية لكل فـرد من المسـلمين ، من بيان الأحكام الشرعية لكل حياة الإنسان .

التوصيات

١ ـ تكثيف الوعي بأهمية الأمن الفكري عن طريق المؤسسات الاجتماعية ، وإيضاح دور كل مؤسسة في الأمن الفكري.

٢ ـ استثمار الأنشطة المتنوعة في تعزيز الأمن الفكري .

٣ ـ تدعيم المقررات بالأمن الفكري ، والدعوة للمحافظة عليه .

٤ ـ اظهار حقيقة الأمن الفكري في التربية الإسلامية .

المصادر والمراجع

١ ـ إبراهيم إبراهيم هلال، الدين وقيادة الدنيا ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، د.ت.

٢ ـ إبراهيم محمد العلي، رياض الأنس في بيان أصول تزكية النفس ، جمعية المحافظة على القرآن الكريم ، عمان ، ١٤٢٦هـ ٢٠٠٥م.

٣ ـ أبو بكر جابر الجزائري، العلم والعلماء دار الكتب السلفية، القاهرة، د.ت.

٤ ـ أحمد بن شعيب النسائي ،سنن النسائي بشرح السيوطي وحاشية السندي، باب تحريم الدماء، دار الكتب العلمية، بيروت ، د.ت.

٥ ـ أحمد رجب الأسمر، النبي المربي، دار الفرقان ، عمان ، ١٤٢٢هـ ـ ٢٠٠١م.

٦ ـ إسماعيل عمر بن كثير ، تفسير القرآن العظيم،المكتبة العصرية ،بيروت، ١٤٢٠هـ ـ٢٠٠٠م .

٧ـ أنس أحمد كرزون ، منهج الإسلام في تزكية النفس ، دار ابن حزم ، بيروت ، ١٤٠٧هـ ـ١٩٩٧م

٨ ـ البهي الخولي ، الثروة في ظل الإسلام ، دار الاعتصام ، القاهرة ١٣٩٨هـ ـ ١٩٧٨م.

٩ ـ حسن سعيد الكرمي، الهادي إلى لغة العرب ، دار لبنان للطباعة والنشر، بيروت ، ١٤١١هـ ـ ١٩٩١م.

١٠ـ الحسن محمد الأصفهاني ، تفضيل النشأتين وتحصيل السعادتين ، دار مكتبة الحياة ، ١٤٠٣هـ ـ١٩٨٧م.

١١ـ الحسن محمد الأصفهاني ، معجم مفردات ألفاظ القران ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٢٥هـ ـ٢٠٠٤م.

١٢ـ حسني عبد الرحمن الشيمي،المعلومات والتفكير، دار قباء للطباعة والتوزيع، القاهرة، ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٨م.

١٣ـ سالم حسن هيكل ، تربية وتنشئة الفرد في إطار متوازن بين ثقافة مجتمعه والاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى (دراسة مفاهيمية تحليلية) ، ندوة مدرسة المستقبل ـ كلية التربية ـ جامعة الملك سعود ، ١٤٢٣هـ ـ٢٠٠٢م.

١٤ـ سعيد إسماعيل علي،التربية الإسلامية والنهوض بالأمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢٩هـ ـ ٢٠٠٨م.

١٥ـ سليمان الأشعث السجستاني،سنن أبي داود ،كتاب السنة، باب لزوم السنة،دار الكتب العلمية، بيروت،د.ت.

١٦ـ سمر محمد العريفي، صلاحية مصطلح التزكية الإنسانية كبديل لمصطلحي التربية المستمرة والتربية الذاتية ، كلية البنات ، جامعة الملك سعود ، ١٤٢٣ هـ ـ ١٤٢٤هـ .

١٧ـ سيد قطب ، في ظلال القرآن ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٤٠٠هـ ـ ١٩٨٠م.

١٨ـ شهاب الدين محمود الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٢٦هـ ـ ٢٠٠٥م.

١٩ـ صالح فوزان الفوزان ، مكانة السنة النبوية ، مطابع الجريد، بإشراف وقف السلام الخيري ، ١٤٢٥ هـ ـ ٢٠٠٤م .

٢٠ـ عبد الرحمن ناصر السعدي ، تفسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ، تحقيق عبد الرحمن معلا اللويحق ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ،١٤٢٠هـ ـ ٢٠٠٠م.

٢١ـ عبد الكريم محمد بكار ، فصول في التفكير الموضوعي ، دار القلم ، دمشق، ١٤٢٦هـ ـ ٢٠٠٥م.

٢٢ـ عبد المجيد عمر النجار ، دور حرية الرأي في الوحدة الفكرية بين المسلمين ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، هيرندن ، فيرجينيا ، ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٢م .

٢٣ـ م.أ.قاضي، أسلمة المعارف العلمية الحديثة ، مجلة المسلم المعاصر ، ترجمة محيي الدين عطية ، بيروت ، ١٤٠٣هـ ـ ١٩٨٣م.

٢٤ـ مالك بن أنس الأصبحي ، الموطأ ، تحقيق فؤاد عبد الباقي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، د.ت .

٢٥ـ محمد أبو بكر ابن القيم ، الفوائد ، تحقيق عامر علي ياسين ، دار ابن خزيمة ، الرياض ، ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٨م.

٢٦ـ محمد أحمد القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن، دار إحياء التراث العربي، ،بيروت ، ١٤٢٢هـ ـ ٢٠٠١م.
٢٧ـ محمد إدريس الشافعي، الرسالة ، تحقيق خالد السبع العلمي وآخر ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٤م .
٢٨ـ محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية، تونس، ١٤٠٤هـ ـ ١٩٨٤م .
٢٩ـ محمد جرير الطبري ،جامع البيان عن تأويل آي القرآن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ،١٤٢١هـ ـ ٢٠٠١م .
٣٠ـ محمد رشيد رضا ، تفسير القرآن بتفسير المنار ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ،د.ت .
٣١ـ محمد عبد الله البخاري، صحيح البخاري، دار إحياء التراث، بيروت ،د.ت.
٣٢ـ محمد عبد الله الحاكم ، المستدرك على الصحيحين،كتاب العلم ،دار الكتب العلمية، بيروت،١٤١١هـ ـ ١٩٩٠م .
٣٣ـ محمد عيسى الترمذي، صحيح الجامع وهو سنن الترمذي، دارالكتب العلمية ، بيروت ،١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٧م.
٣٤ـ محمد محمد نصير : «الأمن والتنمية» مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٣م.
٣٥ ـ محمد مكرم بن منظور ، لسان العرب ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، د.ت.
٣٦ـ محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجة، كتاب الزهد ، باب القناعة تحقيق محمد عبدالباقي ، دار الكتب العلمية ، د.ت.
٣٧ـ مسلم بن الحجاج بن مسلم ، الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم ، دار الكتاب العلمية ، بيروت ، د.ت.
٣٨ـ مسلم عيد الهلالي ، منهج الأنبياء في تزكية النفوس ، دار ابن عفان للنشر والتوزيع، القاهرة ،١٤٢١هـ ـ ٢٠٠٠م.
٣٩ـ مصطفى السباعي ، أخلاقنا الاجتماعية ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، ١٤٢٠هـ ١٩٩٩م .

٤٠ـ مقـداد بالجن ، أهداف التربية الإسـلامية ، دار الهـدى للنشر والتوزيع ، الرياض ، ١٤٠٩هـ ـ ١٩٨٩م.

٤١ـ مقداد يالجن ، التربية الإسلامية والطبيعة الإنسانية ، عالم الكتب للنشر ، الرياض، ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٨م .

٤٢ـ يوسف القرضاوي ، الإيمان والحياة ، مكتبة وهبه ، القاهرة ، ١٣٩٣هـ ـ ١٩٧٣م

٤٣ـ يوسف القرضاوي ، العقل والعلم في القرآن ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٤٢٢هـ ـ ٢٠٠١ م.

الرسائل العلمية:

٤٤ـ عبد الحفيظ المالكي: «نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهـاب» رسـالة دكتوراه،جامعة نايـف العربية للعلـوم الأمنية، الرياض: ١٤٢٧هـ ـ ٢٠٠٦م.

المجلات:

٤٥ـ سـعيد مسـفر الوادعي : «الأمن الفكري الإسـلامي» مجلة: الأمن والحياة، عدد: (١٨٧) ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٧م .

تأصيل الشرطة المجتمعية وتفعيلها في ميدان الزيارة والحج

د. محمد عبدالله ولد محمدن(*)

مقدمـــــة

يهدف النظام الإسلامي إلى الاجتماع والترابط والتآلف بين أفراد المجتمع، ويتخذ لذلك السبل الكفيلة بتحقيقه، ابتداءً بجمع أفراد المجتمع على عقيدة واحدة وقِبلة واحدة، وعلى أشكال العبادات الجماعية التي يتدرج فيها اجتماع أكبر قدر ممكن من سواد الأمة؛ فمن الاجتماع في ركن الحج إلى الاجتماع لشهود أعياد المسلمين، إلى الجُمَع، إلى الجماعات في الصلوات الخمس، ويستثمر الإسلام هذه الاجتماعات استثماراً رائعاً، ويعتبر آثارها من أهم مقومات الأمن والسعادة للمجتمع، ومن هنا كان للمنظور الإسلامي للشرطة المجتمعية دلالات خاصة وأوجه عديدة؛ ذلك أن الإسلام ينظر إلى المجتمع في جميع أنشطته المشار إليها على أنه كله شرطة، وأن كل فرد منه على ثغر، ولأهمية التعاون بين رجال الأمن وأفراد المجتمع على أمن الحاج والزائر وصله هذا المفهوم بما يسمى في عصرنا الحاضر «الشرطة المجتمعية» كانت الحاجة قائمة إلى إلقاء الضوء على مفهوم الشرطة المجتمعية وتأصيل العمل الشرطي من أساسه ليستشعر رجل الأمن ما له من موفور الأجر ويستشعر أفراد المجتمع واجبهم من التعاون مع رجال الأمن؛ لا سيما أن موسم الحج له خصوصية وميزة مهمة هي أنه شعيرة من شعائر الإسلام تقتصر المشاركة فيها على من يبتغي الأجر عند الله تعالى، وعلى من يرغب زيادة الإيمان، وتقوية الوازع الديني، وهي ميزات تجعل هذا الموسم ميداناً خصباً لتطبيق مبدأ الاحتساب والإفادة من التكافل، وتنمية الوازع الديني والإسهام بالمبادرات الواعية، وكلها أمور تتعاضد لتوفير الأمن للحاج والزائر.

(*) رئيس قسم العدالة الجنائية بكلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

وذلك من خلال المباحث الآتية:

١ ـ مفهوم الشرطة المجتمعية وتأصيل العمل الشرطي.

٢ ـ نماذج من تطبيقات للشرطة المجتمعية تؤكد أن على الجميع المسؤولية.

٣ ـ الحسبة وأهميتها في المواسم المجتمعية.

٤ ـ التكافل في الإسلام وأثره الأمني والاجتماعي.

٥ ـ الوازع الديني وأثره في التعاون الأمني.

٦ ـ المبادرة وأثرها الأمني.

١ ـ مفهوم الشرطة المجتمعية وتأصيل العمل الشرطي

١ . ١ مفهوم الشرطة المجتمعية

قبل الحديث عن مفهوم الشرطة المجتمعية كمصطلح، لابد من الإشارة إلى معنى كل من كلمة «الشرطة» وكلمة «المجتمعية».

فالشرطة في اللغة العربية مفرد شُرطِ وهم أعوان الولاة، والكلمة في الأصل مأخوذة من الشرط الذي جمعه أشراط وهو العلامة، ومنه قوله تعالى: ﴿فَهَلْ يَنْظُرُونَ إِلَّا السَّاعَةَ أَنْ تَأْتِيَهُمْ بَغْتَةً فَقَدْ جَاءَ أَشْرَاطُهَا . . . ﴿١٨﴾ (محمد)، أي علاماتها، وسمي الشرطة بهذا الاسم لأنهم يضعون على أنفسهم علامات يعرفون بها (ابن منظور ٧/ ٣٢٩«شرط»).

والشرطة في الاصطلاح هم الجند الذين يعتمد عليهم الخليفة أو الوالي في استتباب الأمن وحفظ النظام والقبض على الجناة والمفسدين، وما إلى ذلك من الأعمال الإدارية التي تكفل سلامة الجمهور وطمأنينتهم (العتيبي، ص ٤٧٢).

أما كلمة «المجتمعية» فهي نسبة إلى المجتمع، وهذه الكلمة صفة لكلمة الشرطة، والمعنى الشرطة المنسوبة إلى المجتمع.

والمجتمع في اللغة العربية مشتق من الجمع وهو الضم، جمع الشيء ضم بعضه إلى

بعـض، وتجمع انضم بعضه على بعض، والمجتمع موضع الاجتماع، والجماعة من الناس (أنيس وآخرون، ١٩٧٢م، ١/ ١٤٣، ١٣٥).

والمجتمـع في الاصطـلاح «يقصد به التجمع الإنسـاني الـذي تكاملت فيه شروط حياتـه، من الجوانب التاريخية، والاقتصادية، والاجتماعية، والحضارية، ويحقق قدراً من الاستقلال النسبي الذاتي (الأصفر، ص ١٥٩).

وعـلى هـذا يكون المـراد بمصطلح «الشرطـة المجتمعية» هو «مشـاركة جميع أفراد المجتمع ومؤسسـاته في العمل الأمني كل بقدر طاقته ومسـتواه وتخصصه» (الأصبعي، ص ٤١).

١ . ٢ تأصيل العمل الشرطي

تزخر النصوص القرآنية والأحاديث النبوية وسيرة المصطفى (ﷺ) وسيرة خلفائه وصحابتـه بالـدلالات الواضحة على مشروعية العمل الشرطي وأهميته لسـلامة النظام وأمنه، ومن تلك النصوص قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ خُذُواْ حِذْرَكُمْ فَانفِرُواْ ثُبَاتٍ أَوِ انفِرُواْ جَمِيعاً﴿٧١﴾ وَإِنَّ مِنكُمْ لَمَن لَّيُبَطِّئَنَّ فَإِنْ أَصَابَتْكُم مُّصِيبَةٌ قَالَ قَدْ أَنْعَمَ اللّهُ عَلَيَّ إِذْ لَمْ أَكُن مَّعَهُمْ شَهِيداً﴿٧٢﴾ (النساء).

فالآية تأمر بأخذ الحذر من العدو، وبخاصة من المندسين في الصفوف من المبطئين، فأخذ الحذر مأمور به أمراً شـمولياً، لا من العدو الخارجي فحسـب، ولكن كذلك من المبطئـين المخذلـين المعوقين سـواءَ أكانوا يبطئون أنفسـهم أو يبطئـون غيرهم (البغوي، ١/ ١٨٣).

فالانتبـاه واليقظـة وأخذ الحذر مـن صميم العمل الشرطي، والنـداء في الآية عام لجميع المؤمنين دون استثناء، لا يعفى أي فرد من أفراد المجتمع من الأمر بالحذر والحيطة والانتباه.

وفي قوله تعالى: ﴿لَوْ خَرَجُواْ فِيكُم مَّا زَادُوكُمْ إِلاَّ خَبَالاً ولأَوْضَعُواْ خِلاَلَكُمْ يَبْغُونَكُمُ الْفِتْنَةَ وَفِيكُمْ سَمَّاعُونَ لَهُمْ وَاللّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ﴿٤٧﴾(التوبة).

إشـارة إلى أنه قد يكون في المجتمع المسـلم عيون يسـمعون الأخبار لمصلحة العدو وينقلونها إليه، ويعتبر موسم الحج والزيارة من أخطر المواسم وأهمها، لما في زعزعة أمن الحاج والزائر من البشاعة وعظم الجرم.

وإذا كان المجتمـع المسـلم مؤهـلاً لوجـود هـذا النوع مـن العمل الشرطـي، فإن استخدامها لمصلحة المجتمع الذي هو جزء منه هو الأصل وهو الأولى والصواب لاسيما في مثل هذه المواسم.

ولما كان اكتشاف هذا النوع من العيون يحتاج إلى بحث وتتبع أصبح من الضروري وجـود جهـاز في المجتمع يتولى أمر البحث والتتبـع لأصحاب تلك العيون والعمل على إظهارهم للمجتمع حتى لا تنتقل أسراره إلى أعدائه (أحمد، ص ٧).

وفي سيرة الرسول (ﷺ) وسيرة خلفائه الراشدين والصحابة جوانب مضيئة تدل دلالة واضحة على أهمية العمل الشرطي.

فمن الوسـائل التي اتخذها الرسـول (ﷺ) في هذا الجانب الذي يعتبر هو المتطلب الأول من متطلبات الاستقرار، لبداية بناء الدولة عندما هاجر من مكة إلى المدينة المنورة في ظـرف حـرج يحتـاج إلى كثير من الترتيبـات الأمنية كما هو معلـوم، ويضاف إلى ذلك تبايـن مجتمع المدينة عن المجتمع المكي، ففـي المدينة قبائل بينها حروب أهلية طاحنة كما كان بين الأوس والخزرج، وفي المدينة اليهود الذين يحلمون بأن تصبح لهم السـيادة على الجزيرة العربية وغيرها.

لذا كان الوضع يتطلب من الناحية الأمنية وضع خطة دقيقة حتى تتأسس الدولة.

لجأ الرسـول (ﷺ) إلى ترتيب خطة الهجرة بشـكل دقيق، ثم عمد إلى بناء المسـجد أولاً، وآخـى بـين المهاجرين والأنصار على اختلاف قبائلهم وعشـائرهم لينظم العلاقة بين أفراد المجتمع بما يضمن الأمن والاستقرار في ضوء نظام إسلامي دقيق.

أمـا علاقة المسـجد بالعمـل الشرطي فتتجـلى في كونه في ذلـك الوقت المجمع الوحيـد الذي يأوي إليه أفـراد المجتمع فيتعارفون ويتعاونـون ويتآلفون، وتزول عنهم الوحشة والغربة والحواجز التي تكون في الغالب بين الزائر الغريب والمزور المقيم.

لـذا كان تأسـيس المسـجد في ذلـك الوقت تأصيـلاً للعمل الشرطي في الإسـلام، وكذلـك فإن مـشروع المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار يعتبر عنـصراً تأصيلياً في العمل الشرطي في الإسلام.

ومن اهتمام الصحابة وخاصة الخلفاء الراشـدين رضوان الله عليهم بهذا الجانب، وصية عمر لسـعد بن أبي وقاص ـ رضي الله عنهما ـ وهو يتجهز لغزوة القادسـية ـ التي يقول فيها: (وإذا وطئت أدنى أرض العدو فابعث العيون بينك وبينهم ولا يخف عليك أمرهم، وليكن عندك من العرب أو من أهل الأرض ممن تطمئن إلى نصحه وصدقه، فإن الكـذوب لا ينفعـك خبره، وإن صدق في بعضه، والفاسـق عين عليك وليس عيناً لك، وليكن منك عند دنوك من أرض العدو أن تكثر الطلائع)(ابن كثير، ص٣٨).

فهذه الوسيلة تدل دلالة واضحة على أصالة العمل الشرطي في الإسلام، وأنه ليس أمراً دخيلاً عليه كما يتوهم البعض.

وتاريخ الأمة الإسلامية يؤكد اهتمام السلف بهذا الجانب الأمني، وأنه من الأمور الضرورية، يقول القاضي أبو يوسف في كتاب الخراج: (وينبغي للإمام أن تكون له مسالح (حـرس) عـلى المواضع التي تنفذ إلى بلاد أهل الشرك من الطرق، فيفتشـون من مر بهم من التجار، فمن كان معه سـلاح أخذ منه ورد، ومن كان معه كتب قرئت، فما كان من أخبار المسلمين قد كتب به أخذ الذي أصيب معه الكتاب ويبعث به إلى الإمام ليرى فيه رأيه) (أبو يوسف، ص ١٩).

وعلى الرغم من وجود هذه الأصول ذات الدلالة الواضحة على مشروعية العمل الأمني في الإسلام فإنه لم يحظ بنصيب كبير من البحث التأصيلي مع أن القرآن أشار إليه والسـنة تضمنته وطبقه الرسـول (ﷺ) عملياً في الفترة المكية والمدنية، وإن كتب التاريخ الإسـلامي مليئة بالوقائع والأحداث التي تشـير إلى هذا العلم، وعلماء السـلف أكدوا على أهميته في كتبهم، وإن لم يفردوا له كتاباً خاصاً، ومع ذلك لم يحظ هذا العلم بدراسـة تأصيلية، الأمر الذي جعل الناس في البلاد الإسلامية ـ معظمهم ـ ينظرون إليه على أنه علم غربي وأن الإسلام لم يشر إليه أو يتضمنه»(أحمد، ص ٣ـ٤).

٢ ـ نماذج من تطبيقات الشرطة المجتمعية تؤكد أن على الجميع المسؤولية

ما من شك في أن تعقيد الحياة في هذا العصر وتنوعها وتجددها يجعل التعاون بين الشرطة وبين أفراد المجتمع ومؤسساته المدنية أمراً ضرورياً، يؤدي تطبيقه إلى محاسن كثيرة، في مقدمتها: إيجاد الوعي بين أفراد المجتمع، وإزالة الخوف وتضييق الفجوة الموجودة بينهم وبين الشرطة.

وبالتالي تقل الجريمة وتنحسر بهذا التعاون من جهة، وبالتدخل المباشر من المجتمع لفض المنازعات والإصلاح بين الناس من جهة أخرى.

ويشير كثير من الباحثين إلى أن فكرة الشرطة المجتمعية لم تظهر إلا في العقود الأخيرة من القرن المنصرم، وأن تطبيقها العملي ظهر في الثمانينيات من القرن نفسه، وأن الدول التي طبقت هذا المفهوم بشكل واسع هي الولايات المتحدة وبريطانيا وكندا ... على سبيل المثال (أبوشامة، ص ٣٩).

ولكننا إذا أمعنا النظر في تاريخ نشأة هذه الفكرة لوجدناها تكاد تكون قديمة قدم الإنسان، وإن لم تسم باسمها المعروف اليوم، إذ نجد لها نماذج تطبيقية في الشرائع السماوية السابقة، وفي العصر الجاهلي قبل البعثة، ناهيك عما سيتضح من ذكر بعض نماذجها في الإسلام.

٢ . ١ نماذج من تطبيقات الشرطة المجتمعية قبل الإسلام

لما كان الإنسان مدنياً بطبعه ولا يستغني عن أخيه الإنسان، كان الناس بحاجة إلى التعاون والتكامل فيما بينهم، ومن أهم ما يتعاون عليه الناس ما يحقق أمنهم واستقرارهم، وهذا الأمر يقتضي شراكة معينة هي المعبر عنها بالشرطة المجتمعية، فهي شراكة تستلزم أن يمد الشرطة أيديهم إلى المجتمع المدني، وأن يمد المجتمع المدني أيديه إلى الشرطة، ولا يمكن تحقق الأمن والطمأنينة لمجتمع ما دون وجود هذه الشراكة، لذلك نجد عبر التاريخ ما يمكن أن نسميه بالشرطة المجتمعية وحتى فيما قبل الإسلام ومن ذلك على سبيل المثال:

١ ـ ما قصه علينا القرآن في شأن موسى وقومه وفرعون وجنوده من مبادرة أحد أفراد

المجتمع في ذلك الوقت بنقل خبر المؤامرة التي تحاك لقتل موسى ومسارعته بالإبلاغ والنصح له بالخروج لينجو من المؤامرة، قال تعالى: ﴿وَجَاء رَجُلٌ مِّنْ أَقْصَى الْمَدِينَةِ يَسْعَى قَالَ يَا مُوسَى إِنَّ الْمَلَأَ يَأْتَمِرُونَ بِكَ لِيَقْتُلُوكَ فَاخْرُجْ إِنِّي لَكَ مِنَ النَّاصِحِينَ ﴿٢٠﴾ فَخَرَجَ مِنْهَا خَائِفاً يَتَرَقَّبُ قَالَ رَبِّ نَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِين﴿٢١﴾ (القصص).

وهذا الفرد قيل إنه مؤمن آل فرعون، وقيل إنه غيره، وعلى أي حال فإنه لما علم الخبر وما يحيكه فرعون وملؤه من تدبير قتل نبي الله موسى عليه السلام، بادر إليه وأسرع في المشي ليخبره بالخبر وينصحه بالخروج، وهذه مبادرة من فرد غير موظف لهذا الأمر فيما يبدو، وإنما أخذ المبادرة ليجلب المصلحة لموسى وقومه ويدرأ عنهم المفسدة، قال ابن كثير: «وصفه بالرجولية لأنه خالف الطريق فسلك طريقاً أقرب من طريق الذين بعثوا وراءه فسبق إلى موسى» (ابن كثير، المختصر للصابوني، ٣/ ٨).

ونص المفسرون على أن هذا الأمر يعتبر من النميمة المطلوبة لما يجلبه من المصلحة الدينية وهو وإن كان من شرع من قبلنا إلا أنه مما أقره شرعنا» (الألوسي، ٧/ ٥٨).

٢ـ ومن ذلك ما كان عند الجاهلية العربية حيث روت لنا كتب التاريخ قصصاً تدل على أن العرب في جاهليتهم كان لديهم عمل شرطي يقوم به أفراد من المجتمع في ذلك الوقت، فقد ورد في جمهرة أنساب العرب أن رجلاً يدعى حكيم بن أمية السلمي كان يؤدي في المجتمع القرشي قبل الإسلام مهاماً أجمع القوم على أن يتولاها هو ... وهذه الأعمال تعتبر من صميم العمل الشرطي بمفهومه الحديث، حيث فوضوه أن يحبس وينفي ويؤدب الفساق، ويأمر بالمعروف وينهى عن المنكر حسب أعرافهم في ذلك الوقت»(ابن حزم، جمهرة أنساب العرب، ص ٢٦٣).

ويقول ابن حجر عند ترجمته لحكيم هذا «وكان حكيم قبل البعثة قائماً على سفهاء قريش يردعهم ويؤدبهم باتفاق من قريش على ذلك وفي ذلك يقول شاعرهم:

أطوف بالأباطح كل يوم		مخافة أن يؤدبني حكيم

مما يدل على أن مهابة هذا الرجل حدت من الفوضى وزادت من أمن المجتمع في ذلك الوقت (العسقلاني، الإصابة، ١/ ٣٤٩).

فالتعاون الأمني أمر تقره الفطرة وتوجبه المصلحة، وتتأكد الحاجة إليه في المواطن الجماهيرية، والكعبة المشرفة كانت ولا تزال مأوى الأفئدة ورغبتها ومستقر سعادتها وأمنها، فكانت الحاجة إلى التعاون فيها وتأمين من حولها من أولى الأولويات وأكثر الضروريات.

٣ـ كما أن حلف الفضول الذي حضره الرسول (ﷺ) قبل البعثة وأعجب به، يعتبر من بوادر العمل الشرطي ومن مشاركة المجتمع الفعالة في توفير الأمن، و إقامة العدل وتقليص الظلم الذي كان سائداً في ذلك الوقت.

وسبب عقد هذا الحلف أن قريشاً لما كثرت فيهم الرئاسة وتعددت فيهم الزعامات عقدوا حلفاً على رد المظالم وإنصاف المظلوم. ويروى في السبب المباشر له أن رجلاً من زبيد قدم من اليمن إلى مكة المكرمة معتمراً ببضاعة، فاشتراها منه رجل من بني سهم، ثم امتنع من أداء الزبيدي حقه فنادى في الحرم مجاهراً بظلامته بين رجال قريش وأنشد شعراً يقول فيه مستغيثاً:

يا آل فهر لمظلوم بضاعته		ببطن مكة نائي الدار والنفر

ومحرم أشعث لم يقض عمرته		بين المقام وبين الحجر والحجر

أقائم من بني سهم بذمتهم		أو ذاهب في ضلال مال معتمر

فعلى إثر ذلك اجتمعت بطون قريش في دار عبد الله بن جدعان، وتعاهدوا على رد المظالم بمكة، وألا يظلم أحد إلا منعوه وأخذوا للمظلوم حقه منه، وعرف هذا الاتفاق بحلف الفضول، وكان حضور رسول الله (ﷺ) لهذا الحلف قبل البعثة بعشرين سنة، لكنه أعجبه وأشاد به بعد البعثة وظهور الرسالة وقال: «لقد شهدت في دار عبد الله بن جدعان حلف الفضول ما لو دعيت إليه لأجبت، وما أحب أن لي به حمر النعم»(ابن هشام، ١/ ٢٦٤، ٢٦٥).

وهكذا نجد أن المجتمع العربي في ذلك الوقت كان يشعر بضرورة أشرطة المجتمع للأخذ على أيدي الظالمين ورد الحقوق المغصوبة على أصحابها. كما أن إشادة الرسول (ﷺ) بهذا العمل المجتمعي وتأكيده لأهميته تعتبر دليلاً على اهتمام الإسلام به.

٢ . ٢ نماذج من تطبيقات الشرطة المجتمعية في الإسلام

اقتضت النظرة الشمولية التي ينظرها الإسلام إلى مهمة الفرد والجماعة أن يكون أمن الدولة الإسلامية، وأمن قادتها وأمن جميع مصالحها من مسؤولية جميع الأفراد وجميع المؤسسات ذلك أن الإسلام ينظر إلى الفرد نظرة تختلف عن نظرة غيره، فكل فرد في المجتمع المسلم يعتبره الإسلام مسؤولاً مسؤولية شاملة عن مصلحة مجتمعه، مهما كان مستوى ذلك الفرد، ابتداءً بالمسؤول الأعلى ووصولاً إلى أدنى أفراد المجتمع ـ والكل يعتبر نفسه مسؤولاً أيضاً عن كل ما يجلب المصلحة لمجتمعه، أو يدفع المفسدة عنه، لذلك كان الفرد في المجتمع المسلم فاعلاً ومنتجاً وبناءً، صاحب مبادرة، يسهر على جلب المصالح ودفع المفاسد، وهو يتعبد ربه بذلك العمل.

ومن النماذج التطبيقية لهذا المبدأ ما يلي:

١ ـ ما حصل في مكة المكرمة من طرف المجتمع المسلم ذي العدد المحدود، حيث إن المتتبع لإجراءات عملية الهجرة يلمس فيها أن المجتمع المسلم مع قلة عدده في ذلك الوقت يكاد يكون شرطة بأجمعه، حيث كان عبد الله بن أبي بكر رضي الله عنهما يزود الرسول (ﷺ) بكل ما يحاك ضده من مؤامرات من قبل قريش، وكانت أخته أسماء مخبرة كذلك، مع ما تقوم به من نقل المؤونة. وكان عامر بن فهيرة يقوم بمهمة أمنية أخرى حيث كان يرسل غنمه إلى الجهة التي سلكها عبد الله وعائشة لتطمس أثرهما حتى لا تراه قريش (ابن هشام، ٣/ ١٢).

وإن قصة الهجرة لها دلالات كثيرة، منها تسخير الطاقات كلها من أجل التأمين اللازم للقيادة، وأنه يمكن الاستعانة بالمرأة في المهام الخطيرة، كما أن الاستعانة بغير المسلمين لا ضير فيها ما دام في ذلك مصلحة عامة، إذا كان المستعان به مأمون الجانب، وموثوقاً بوعوده وعهوده.

فعبد الله بن أريقط رغم شركه استعان به الرسول (ﷺ) لخبرته بالطرق المؤدية إلى المدينة من مكة،وكان يكتم أسرار الهجرة عن قريش على الرغم من الجوائز الكبيرة التي رصدتها قريش لمن يأتيها بالرسول حياً أو ميتاً أو يأتيها بخبره (المخابرات في الدولة الإسلامية، ص ٢٩ـ٣٢).

٢ـ إذا انتقلنا إلى المدينة المنورة وقيام الدولة وجدنا أن شرطة المجتمع كان معمولاً بها مع عدم تسميتها بهذا الاسم، فالرسول (ﷺ) اختار أمناء سر خاصين منهم حذيفة بن اليمان الذي كان يأتمنه على أسراره الخاصة، وكان هو الوحيد الذي يعرف أسماء المنافقين بتلق مباشر من الرسول (ﷺ)، كما كان يحرص كل الحرص على كتمان السر وعدم البوح بالمعلومات الموكل إليه حفظها لأي شخص مهما علت مكانته في الدولة. فكان بذلك مثالاً لرجل الشرطة الناجح، وقد كان الرسول (ﷺ) أيضاً يعنى بجمع المعلومات من جميع أفراد المجتمع عن أعدائه المتربصين به، كما كان الأفراد يبادرون ببذل جهدهم في العمل الشرطي دون أن يكون ذلك من وظائفهم الرسمية.

٣ـ في غزوة الأحزاب نجد نعيم بن مسعود الأشجعي ـ رضي الله عنه ـ يفتتح مسيرته العملية بعد إسلامه مباشرة بعمل شرطي جبار، ويستخدم تخصصه في العمل الشرطي كأول خطوة يقوم بها، حيث كتم إسلامه حتى لا يشك فيه العدو، ثم استأذن الرسول (ﷺ) في أن يخذل الكفار في غزوة الأحزاب فقال له الرسول (ﷺ) (خذل ما استطعت فإن الحرب خدعة)[*] (العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ٧/ ٤٦٤).

٤ـ ومن النماذج الرائعة في هذا الجانب ما قام به زيد بن أرقم من نقله لما صرح به رأس المنافقين عبد الله بن أبي بن سلول، وذلك عندما حدث شجار بسيط بين أحد المهاجرين وأحد الأنصار في غزوة بني المصطلق وارتفعت فيه الأصوات وكاد يقود إلى مواجهة بين القبيلتين، استغل زعيم النفاق ابن أبي الحدث وصرح

(*) حديث «الحرب خدعة» بفتح الخاء وضمها، أخرجه البخاري ومسلم وغيرهما بهذا اللفظ صحيح البخاري مع الفتح ٦/ ٣٨١ برقم «٣٠٣» صحيح مسلم مع شرح النووي ٢١/ ٩٨٢ برقم «٤٧١».

تصريحاً خطيراً يرويه لنا ابن إسحاق فيقول: (فغضب عبد الله بن أبيٍ بن سلول وعنده رهط من قومه فيهم زيد بن أرقم غلام حدث، فقال (ابن أبي): أوقد فعلوها قد نافرونا وكاثرونا في بلادنا، والله ما عندنا وجلابيب قريش إلا كما قال الأول: سمن كلبك يأكلك، أما والله لئن رجعنا إلى المدينة ليخرجن الأعز منها الأذل، ثم أقبل على من حضره من قومه فقال لهم: هذا ما فعلتم بأنفسكم، أحللتموهم بلادكم وقاسمتموهم أموالكم، أما والله لو أمسكتم عنهم بأيديكم لتحولوا إلى غير داركم) (ابن هشام، ٤/ ٢٥٤).

وعَى زيد بن أرقم ما قاله ابن أبي، فمشى به إلى رسول الله (ﷺ)، وقد بلغ به الوعي الأمني ألا يحدث بهذا الموضوع أحداً غير رسول الله (ﷺ)، وهذا يعني أن على كل فرد من أفراد المجتمع أن يكون حارساً أمنياً ينقل كل ما يسمعه أو يراه مما قد يجلب المفسدة إلى المجتمع.

وتروي لنا كتب السيرة موقف الرسول (ﷺ) من هذا البلاغ الذي وصله عن طريق الشاب زيد بن أرقم، وأنه تثبت من صحة المعلومة قبل اتخاذ القرار اللازم نحوها، حيث طرح على زيد ثلاثة أسئلة في غاية الدقة، فقال له: (يا غلام لعلك غضبت عليه؟ قال زيد: لا والله لقد سمعت منه. قال: لعله أخطأ سمعك؟ قال: لا يا نبي الله، قال لعله شبه عليك؟ قال: لا والله، لقد سمعت منه يا رسول الله (أسد الغابة ٢/ ٢١٩) وبعد أن استبعد الاحتمالات الثلاثة ـ الغرض في النقل، الخطأ فيه، الخطأ في فهمه ـ تيقن الخبر (أحمد، ص ٥٠).

لاسيما أن القرآن صدق ما قاله زيد حيث نزل قوله تعالى: ﴿هُمُ الَّذِينَ يَقُولُونَ لَا تُنفِقُوا عَلَى مَنْ عِندَ رَسُولِ اللَّهِ حَتَّى يَنفَضُّوا وَلِلَّهِ خَزَائِنُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلَكِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَا يَفْقَهُونَ ﴿٧﴾ يَقُولُونَ لَئِن رَّجَعْنَا إِلَى الْمَدِينَةِ لَيُخْرِجَنَّ الْأَعَزُّ مِنْهَا الْأَذَلَّ وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَكِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٨﴾ (المنافقون).

٣ ـ الحسبة وأهميتها في المواسم الجمعية

للحسبة أهمية عظيمة في تاريخ الإسلام، وذلك باعتبارها مشتملة على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر اللذين هما قوام الدين وأساسه، وهما أخص أوصاف المصطفى (ﷺ) .. قال تعالى واصفاً إياه: ﴿الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوباً عِندَهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَالإِنْجِيلِ يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَآئِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالأَغْلاَلَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ فَالَّذِينَ آمَنُواْ بِهِ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَاتَّبَعُواْ النُّورَ الَّذِيَ أُنزِلَ مَعَهُ أُوْلَـئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴿١٥٧﴾ (الأعراف).

وتتضح أهميتها بصفة عامة في المواسم الجمعية بصفة خاصة من خلال تعريفها، وبيان حكمها، ومكانتها في الإسلام، وأثرها الايجابي على الفرد والمجتمع.

٣ . ١ تعريفها

تعريف الحسبة في اللغة

الحسبة في اللغة تطلق على عدة معان، أقربها إلى الحسبة التي هي الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر معنيان:

أحدهما: الإنكار، تقول احتسب فلان على فلان، أي أنكر عليه قبيح عمله.

ثانيهما: طلب الأجر من الله، تقول فعلت كذا حسبه أي طلباً للأجر والثواب من الله تعالى (ابن منظور، د.ت.،ص٣١ «حسب»)، ومنه الحديث (من صام رمضان إيماناً واحتساباً غفر له ما تقدم من ذنبه) (صحيح البخاري ٤/ ١٣٨ برقم ١٩٠١).

تعريف الحسبة في الاصطلاح

ذكر العلماء تعريفات متعددة للحسبة، وهي وإن اختلفت في ألفاظها إلا أنها متقاربة في معانيها، ولا يكاد يخلو واحد منها من ذكر الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ومن أقدم تعريفاتها تعريف الماوردي لها بأنها: «هي أمر بالمعروف إذا ظهر تركه، ونهي عن المنكر إذا ظهر فعله» (الماوردي، ص ٢٩٩).

وعرفها بعض المتأخرين بأنها هي: « فاعلية المجتمع في الأمر بالمعروف إذا ظهر تركه والنهي عن المنكر إذا ظهر فعله تطبيقاً للشرع الإسلامي (إمام، ص ١٦).

والملاحظ أن التعريف الأخير يشمل ما ذكره الماوردي إلا أنه يضيف عبارة مهمة وهي «فاعلية المجتمع» وذلك ليشمل تعريف الحسبة التي يقوم بها جميع أفراد المجتمع امتثالاً للشرع، وهذه الفاعلية التي نريدها للإسهام في أمن الحاج والزائر ولتحقيق أمن المجتمع من طرف الجميع.

٣ . ٢ حكمها ومكانتها في الإسلام

حكم الاحتساب هو حكم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر الذي يصفه أبو حامد الغزالي بقوله: «إنه القطب الأعظم في الدين، وهو المهمة التي ابتعث الله لها النبيين أجمعين، ولو طوي بساطه وأهمل علمه وعمله لتعطلت النبوة واضمحلت الديانة، وعمت الفترة وفشت الضلالة، وشاعت الجهالة، واستشرى الفساد، واتسع الخرق وخربت البلاد، وهلك العباد، ولم يشعروا بالهلاك إلا يوم التناد» (الغزالي، ٢/ ٧٥٢).

وقد دل على وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر الكتاب والسنة وإجماع الأمة.

فمن الكتاب قوله تعالى: ﴿وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُوْلَـئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴿١٠٤﴾ (آل عمران)، حيث جعل الله الفلاح مختصاً بمن يقوم بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ويؤيد ذلك ويؤكده ما جاء في قوله تعالى: ﴿وَالْعَصْرِ ﴿١﴾ إِنَّ الْإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ ﴿٢﴾ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ ﴿٣﴾ (العصر).

فكل من دل المجتمع على خير أو حذره من شر فإنه داخل في هذا الوعد بالفلاح ... إلى غير ذلك من الآيات.

ومن السنة أحاديث كثيرة منها ما رواه حذيفة رضي الله عنه أن النبي (ﷺ) قال: (والذي نفسي بيده لتأمرن بالمعروف ولتنهون عن المنكر أو ليوشكن الله أن يبعث عليكم عقاباً منه، ثم تدعونه فلا يستجاب لكم) (سنن الترمذي ٤/ ٤٠٦ برقم ٢١٦٩).

أمـا الإجمـاع فقد صرح بنقله كثير من العلماء، يقول الإمام النووي «وقد تطابق على وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر الكتاب والسنة وإجماع الأمة، وهو أيضاً من النصيحة التي هي الدين) (النووي على مسلم ٢/ ٣٨٢).

٣ . ٣ أثرها الأمنـي

من محاسـن الحسـبة وأثرهـا الإيجابي على الفـرد والمجتمع، أنها سـبب للتمكين في الأرض الذي به يتحقق الأمن وتسعد البشرية، قال تعالى: ﴿الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِمْ بِغَيْرِ حَقٍّ إِلَّا أَن يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيراً وَلَيَنصُرَنَّ اللَّهُ مَن يَنصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ ﴿٤٠﴾ الَّذِينَ إِن مَّكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ﴿٤١﴾ (الحج).

كما أنها سبب أيضاً في النجاة عند حلول العذاب والهلاك بالأمم الظالمة كما في قوله تعـالى: ﴿وَإِذَ قَالَتْ أُمَّةٌ مِّنْهُمْ لِمَ تَعِظُونَ قَوْماً اللّهُ مُهْلِكُهُمْ أَوْ مُعَذِّبُهُمْ عَذَاباً شَدِيداً قَالُواْ مَعْذِرَةً إِلَى رَبِّكُمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ ﴿١٦٤﴾ فَلَمَّا نَسُواْ مَا ذُكِّرُواْ بِهِ فَتَحْنَا عَلَيْهِمْ أَبْوَابَ كُلِّ شَيْءٍ حَتَّى إِذَا فَرِحُواْ بِمَا أُوتُواْ أَخَذْنَاهُم بَغْتَةً فَإِذَا هُم مُّبْلِسُونَ﴿١٦٥﴾ (الأعراف). وذلك أن اليهود لما عصوا أمر ربهم واحتالوا على السبت الذي حرم عليهم الصيد فيه، كان فريق منهـم يحـذر الفريق العاصي مغبة احتياله وينكر عليه ما يزاوله من الاحتيال،وكان فريق ثالـث: يقـول للذين يعظون المخالفين: ما فائدة وعظ هؤلاء وقد كتب الله عليهم الهلاك والعـذاب، فقالـوا لهم «معذرة إلى ربكم ولعلهم يتقون»، أي أنه واجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر نؤديه لنبلغ إلى عذرنا، ثم لعل النصح يؤثر في هؤلاء المخالفين فيقلعون عـما يرتكبونه، وعندما لم يسـتجيبوا للنصح والموعظة أخذهـم الله بعذابه، ونجي الذين كانوا يصلحون ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر.

وفي المقابل فإن التخلي عن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وتركه يؤدي إلى عواقب وخيمة على الفرد وعلى المجتمع، ناهيك عما يسببه إهمال هذه الوظيفة من انتشار الفساد وتفشي الجرائم لاسيما إذا كان ذلك في الميادين المهمة كالحج والزيارة.

٤ ـ التكافل في الإسلام وأثره الأمني والاجتماعي

٤ . ١ تعريف التكافل

التكافل في اللغة العربية من المصادر التي تدل على الاشتراك بين اثنين فأكثر كالتخاصم والتشاجر، وهو مشتق من الكفيل وهو الضامن أو من الكافل الذي يعول إنساناً (ابن منظور ١١/ ٥٨٩ «كفل»).

وفي الإصلاح هو «إيمان الأفراد بمسؤولية بعضهم عن بعض وأن كل واحد منهم حامل لتبعات أخيه، ومحمول بتبعاته على أخيه»(المجذوب، ص ٦٠).

وهو بمعنى آخر تضامن أبناء المجتمع فيما بينهم سواء أكانوا أفراداً أو جماعات حكاماً أو محكومين بدافع من شعور وجداني عميق ينبع من أصل العقيدة الإسلامية ليعيش الفرد في كفالة الجماعة وتعيش الجماعة بمؤازرة الفرد، حيث يتعاون الجميع ويتضامنون لإيجاد المجتمع الأفضل ودفع الأضرار عن أفراده (المجذوب، ص ٥٩).

٤ . ٢ طبيعة التكافل

لقد قرر الإسلام الترابط والتكافل بين أفراد المجتمع ومجموعاته وحث عليهما، من أجل الوقاية من الجريمة والانحراف، ومن تأمل منهج الإسلام في ذلك اتضح له أن التكافل في الإسلام شامل في مضامينه لا يخلو من أي ضرب من ضروب الأفعال النافعة التي تعود بالخير على الفرد والجماعة، أو تمنع من الانحراف عن الطريق السوي.

والأنشطة التكافلية مع تنوعها وشمولها يمكن تقسيمها إلى نوعين:

أ ـ نوع تغلب عليه الطبيعة المعنوية كالبر والعدل والأخوة والمساواة والتراحم والمودة، وقد أرشد الإسلام إلى هذا النوع من التكافل ورغب فيه ترغيباً شديداً من أجل إقامة المجتمع الآمن الفاصل حيث أمر: بالبر بالوالدين، والإحسان إلى القريب وإلى الضعيف كاليتيم والمسكين، وإلى معاملة الجار المعاملة الحسنة، وكذلك الصاحب وابن السبيل وما جعله الله تحت قبضة اليد من العمال

والمستضعفين الذين لا حول لهم ولا قوة، وهذه الشرائح من المجتمع تمثل أغلبه ولا يخلو ميدان الحج من أغلبها وهي تجمعها الآية الكريمة: ﴿وَاعْبُدُواْ اللّهَ وَلاَ تُشْرِكُواْ بِهِ شَيْئاً وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً وَبِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَى وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالجَنبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبُّ مَن كَانَ مُخْتَالاً فَخُوراً﴿٣٦﴾ (النساء).

ب ـ نوع تغلب عليه الطبيعة المادية كإعانة المحتاج وإغاثة الملهوف وتأمين الخائف والإسهام العملي في إقامة المصالح العامة، وقد دعا الإسلام أيضاً إلى هذا النوع من التكافل وحث عليه واستنهض الهمم فيه، وتظهر الحاجة واضحة إلى هذا النوع من التكافل في موسم الحج، ولما له من أثر أمني واجتماعي كبير (ياسين، روضة، ٢/ ١٥٦).

٤ . ٣ الأثر الأمني والاجتماعي للتكافل

ليس هناك أدنى شك في أن الإسلام قرر التكافل الاجتماعي من أجل الوقاية من الجريمة والانحراف؛ لأن التكافل بنوعيه يقيم التوازن ويوفر الانسجام بين أحوال وأوضاع مجتمعية متباينة بطبيعتها كالغني والفقر، والقوة والضعف، والقدرة والعجز ناهيك عن طبيعة التباين بين اللغات والألوان والأعراف في الحج. إذ لو تركت هذه المتناقضات في المجتمع بصفة عامة وفي مجتمع الحج بصفة خاصة دون تنظيم وتعاون وتكافل لتفاقمت واشتد تنافرها مما يؤدي في النهاية إلى فساد كبير.

وبتحقيق مبدأ التكافل والترابط والتعاون تتحقق الوقاية والمنع من الجريمة وينتشر الأمن بين الحجيج، ويكون التكافل في هذه الحالة قد سد ثغرة كبيرة، وقدم خدمة جليلة تساند العمل الشرطي وتؤازره (المجذوب، ٣٥٩).

٥ ـ الوازع الديني وأثره في التعاون الأمني

٥ . ١ مفهوم الوازع الديني

يطلق «الوزع» في اللغة العربية على المنع والكف عن الشيء بصفة عامة، واستعمل الوازع في كف النفس عما تشتهيه بصفة خاصة.

جاء في اللسان: (الوزع: كف النفس عن هواها، والوازع في الحرب: الموكل بالصفوف، يزع من تقدم منهم بغير أمره. ويقال: وزعت الجيش إذا حبست أولهم على آخرهم. وفي حديث جابر: (أردت أن أكشف عن وجه أبي لما قتل والنبي ـ ﷺ ـ ينظر إلى فلا يزعني) أي لا يزجرني ولا ينهاني) (ابن منظور، ٨/ ٣٩٠ «وزع»)..

وإضافة الوازع إلى الدين تفيد أن إيمان الإنسان وتدينه هو الذي يكفه ويمنعه عن اتباع الهوى.

أما في الاصلاح: فإن من تتبع استعمالات هذا المركب (الوازع الديني) يجد له دلالة أعم من دلالة الكف والمنع، حيث إنه يستعمل في الكف عن الهوى والمعاطب، كما يستعمل في الحمل على الفعل الحسن، ولهذا كان استعمال هذا المصطلح في موضوعنا أكثر دلالة على المعنى الأخير الذي هو الأداء والإنتاج والإيجابية في الأمور.

كما أن الوازع يستعمل بإزائه مصطلحات أخرى لا تبعد كثيراً عن معناه (كالرقابة الذاتية) و(الضمير الأخلاقي)، ومهما كان الأمر فإن تلك المصطلحات تدور حول معنى قوة العقيدة وحسن السيرة والسلوك، أي حول ما يسمى بالإحسان المعبر عنه في الحديث الشريف بأنه هو (أن تعبد الله كأنك تراه فإنه لم تكن تراه فإنه يراك) (صحيح البخاري ١/ ١٨).

الجدير بالذكر أن عمل المؤمن كله عبادة، فتجارة التاجر عبادة إذا نوى بها إغناء نفسه والتزود بها للدار الآخرة، والعمل الأمني بمختلف أشكاله عبادة إذا أداه صاحبه على الوجه الصحيح مستحضراً نية التعبد به.

وعلى هذا يمكن تعريف الوازع الديني بأنه: (رقابة ذاتية ودافع داخلي مصدره العقيدة يحمل على فعل الخير ويمنع من فعل الشر).

٥ . ٢ وسائل تنمية الوازع الديني وأثرها

إن الـوازع الدينـي والإيمان الصادق مـن أبرز الصفات التي تجعـل أفراد المجتمع يتعاونون ويخلصون لخدمته، فيتعاونون مع اختلاف وظائفهم على تحقيق أمنه وسلامته.

ومن أهم وسائل تنمية الوازع الديني وتقوية الإيمان الصحيح ما يلي:

أ ـ العقيدة الصحيحة، فللعقيدة الإسلامية الصحيحة تأثير كبير على حياة الإنسان، إذ تؤثـر في سـلوكه وطباعـه وتفكـيره، وهـي التي تحقـق له السـعادة البشرية والاستقامة والانضباط، فمن آمن بوجود الله وبأركان الإيمان الأخرى، واعتقد أن الله لا يخفـى عليـه شيء في الأرض ولا في السـماء وأنه لا يغادر صغيرة ولا كبـيرة إلا أحصاهـا، جعله ذلك صاحب رقابة على نفسـه، فيحرص في أفعاله وأقواله على الابتعاد عن أي انحراف فتزداد رغبته في الخير وفي تحقيق السعادة والأمن لنفسه ولمجتمعه.

ب ـ العبـادة الصحيحـة، وفي مقدمتها الصلاة التي وصفها الله تعالى بأنها تنهي عن الفحشـاء والمنكـر، ومنها الزكاة التي تعتبر طهـارة وتزكيه للنفوس من الآثام والانحـراف، مما يؤدي إلى الاطمئنان والاسـتقرار لـدى الأفراد فيصبح كيان المجتمع كالبنيان المرصوص، ومنها الصيام الذي يعتبر بمثابة الدورة التدريبية على حسـن السـلوك خلال شـهر كامـل، فيه تتعـود النفوس على الاسـتقامة والتعاون، كما أن الحج يربي الفرد تربية روحية واجتماعية تتمثل في الاسـتقامة عـلى الخلق الحسـن، والابتعاد عن الشـهوات والمعاصي، وهـو فرصة عظيمة لتحقيق مبدأ الأخوة والمساواة بين الناس.

ج ـ الابتعـاد عـن المحرمات بمختلف أنواعها، سـواء كانت متعلقة بسـلوك الفرد الخـاص بـه، أو كانـت مما يتعـدى ضرره إلى غيره من أفـراد المجتمع كالإيذاء والترويـع وظلـم الأنفس البريئـة، وغير ذلـك مما منشـؤه الفهم السـقيم أو الانحراف الفكري.

٦ ـ المبادرة وأثرها الأمني

تهدف الشريعة الإسلامية إلى إيجاد مجتمع إيجابي فاعل كل فرد فيه يعتبر نفسه مسؤولاً عن جلب كل ما فيه مصلحة ودرء كل ما فيه مفسدة للمجتمع، والمتتبع لتوجهات الرسول (ﷺ) وتطبيقات أصحابه يجدها تتميز بالمبادرة الإيجابية المنضبطة تميزاً يشعر بأنهم يدركون أن الأمن مسؤولية الجميع، ولأهمية المبادرة في تحقيق هذا المبدأ، سنشير إلى تعريفها وأهميتها ونذكر نماذج منها على سبيل المثال:

٦ . ١ تعريف المبادرة

تعريفها في اللغة: جاء في لسان العرب: بدرت إلى الشيء أبدر بدوراً، أسرعت، وكذلك بادرت إليه، وتبادر القوم أسرعوا، وبادر بالشيء مبادرة وبداراً، وابتدره، وبدر غيره إليه، يبدره، عاجله، ومنه قول ابن أبي المثلم:

فيبدرها شرائعها فيرمي مقاتلها فيسقيها الزؤاما

أراد إلى شرائعها، والبادرة البديهة، والبادرة من الكلام التي تسبق من الإنسان في الغضب، ومنه قول النابغة:

ولا خير في حلم إذا لم يكن له بوادر تحمي صفو أن يكدرا(*)

تعريفها في الاصلاح: من تأمل ما قيل في تعريف هذه المادة في اللغة علم أنها تفيد عدة معان، أكثرها صلة بالمبادرة التي نحن بصدد الكلام عنها: المسارعة، المعاجلة، البديهة، لذلك لزم النظر إلى هذه المعاني عند تعريف المبادرة في الاصطلاح لأنها لا تخرج عنها بعيداً.

وعلى هذا تكون المبادرة بمعناها الاصطلاحي ذات مدلولين:

أحدهما: المسارعة إلى الأمر والاستعجال فيه والمسابقة إليه أي إلى فعله كما في الأحاديث المذكورة.

(*) لسان العرب ٤/ ٤٨ «بدر».

ثانيهما: ما يقدمه الفرد من الرأي أو يتخذه من القرارات البناءة بناء على تفكيره الخاص وبديهته، وانطلاقاً من اهتمامه وطموحه.

٦ . ٢ أهمية المبادرة وترغيب الشرع فيها

يحث ديننا الحنيف أبناءه على التأمل والتدبر والتفهم والتعقل، والتفكير في آيات الله ومخلوقاته، كما يحث الإسلام على التفقه في العلم النافع ويكرم العلم والعلماء المبدعين.

ولما كان تفكير الإنسان يعتمد أساساً على ما تمده به حواسه من معلومات عن العالم الخارجي، فإن الإسلام يشجع تلك الحواس ويرغب في استخدامها وإعمالها في الإبداع والابتكار، وفي سيرة الرسول (ﷺ) ما يدل على أنه كان يشجع أصحابه على المبادرة والابتكار، فقد كان يطرح عليهم الأسئلة ليختبر ما عندهم من العلم، كما كان يحاورهم ويرحب بأسئلتهم ويشجعهم عليها، ويدعوهم أن يسألوه ما بدا لهم من الأسئلة، كل ذلك يعتبر من الأصول الأساسية للمبادرة المنضبطة وأهميتها بصفة عامة.

ومن المصطلحات المقاربة لمعنى المبادرة: الإبداع، الاختراع، الابتكار، وهذه المصطلحات كلها تشير إلى معان يحث عليها الشرع ويرغب فيها، وهي لا تخرج عن أنها بمعنى إيجاد الشيء على غير مثال سابق، أو اكتشافه وإظهار حقيقته بشكل لم يُسبق إليه صاحبه (عيسوي، ص١٩).

وتتأكد أهمية المبادرة بهذا المفهوم في المواطن الحرجة والمواقف التي لا تتحمل حلولها التأخير، كما في كثير من حوادث الحج وإشكالاته وكما في الأزمات والحروب ونحو ذلك.

٦ . ٣ نماذج من المبادرة يتأسى بها في ميدان الحج والزيارة

يستطيع المتتبع لقصص القرآن الكريم، ووقائع السيرة النبوية أن يستنتج منهما أمثلة من المبادرة البناءة لا تكاد تحصى، نذكر منها نماذج على سبيل المثال:

أ ـ مبادرة الحباب بن المنذر رضي الله عنه يوم بدر وطلبه من الرسول (ﷺ) أن ينزلوا عند أدنى المياه من العدو وأن يهدموا المياه التي تلي العدو، حتى لا يجدوا ماء حيث يتحكم فيه المسلمون وحدهم.

وهذه المبادرة صحبها تصريح بالانضباط والانقياد للنظام حيث سأل الحباب رسول الله (ﷺ) عن الأمر، هل هو وحي من الله وذلك ليقف عنده ويلتزم به ولا يتجاوزه، أو هو رأي ومكيدة فيكون قابلاً للتدخل بالمبادرة؟ فذكر له رسول الله (ﷺ) أنه ليس وحيا وإنما هو رأي رآه.

ب - ولعل من المبادرات العملية مبادرة عبد الله بن أنيس - رضي الله عنه - حيث صلى وهو على حاله يمشي حتى لا يكتشفه العدو، وذلك أن رسول الله (ﷺ) لما بلغه أن خالد بن سفيان الهزلي يحشد الجموع لحرب المسلمين أرسل عبد الله بن أنيس إليه ليقتله، فدخل ابن أنيس في صف العدو وهو يكتم إسلامه وجاء وقت صلاة العصر فصلى على الحال التي هو بها بالإيماء والنية (المباركفوري، ص٢٠٣).

ج - مبادرة حذيفة - رضي الله عنه - ليلة الأحزاب وسؤاله لجاره من أنت؟ وذلك عندما دخل في جيش العدو ليأتي بخبرهم إلى رسول الله (ﷺ) فسمع قائدهم يقول كل واحد منكم يأخذ بيده صاحبه ويتعرف عليه حتى لا يدخل إليكم عدو، فبادر حذيفة وأخذ بيد جاره، وقال له من أنت.

د - مبادرة محمد بن مسلمة في قصة قتله لكعب بن الأشرف، وذلك أن كعب بن الأشرف كان من أشد اليهود حنقاً على الإسلام والمسلمين وإيذاء لرسول الله (ﷺ) وتهديداً لأمن الدولة، وعند ذلك أذن رسول الله (ﷺ) لمحمد بن مسلمة في قتله باتخاذ أي مبادرة يراها فبادر بوضع خطة كانت نتيجتها القضاء على ابن الأشرف وإراحة المسلمين من شره (المباركفوري، ص ١٦٦).

هـ - مبادرة عمر في منعه لأبي هريرة أن يخبر الناس بأن من قال: (لا إله إلا الله دخل الجنة، مع أن رسول الله (ﷺ) بعثه وأمره أن يقول ذلك للناس، فلقيه عمر في الطريق فمنعه ودفعه حتى سقط، وذلك مخافة أن يتكلوا. فكان حرص عمر على المصلحة العامة للمجتمع يدفعه إلى المبادرة بهذا التصرف الذي يدل في ظاهرة على مخالفة أمر الرسول (ﷺ) ولكنه أقره على ذلك وهي من موافقات عمر رضي الله عنه المشهورة.

يقـول أبـو هريرة في هذا الحديث (فأجهشـت بكاء .. فقال لي رسـول الله (ﷺ) ما بالـك يـا أبا هريرة: قلت لقيـت عمر فأخبرته بالذي بعثتني بـه فضرب بين ثديي ضربة خـررت لاسـتي قـال: أرجع فقال له رسـول الله (ﷺ) يا عمر ما حملـك على ما فعلت؟ قال يا رسول الله بأبي أنت وأمي أبعثت أبا هريرة بنعليك من لقي يشهد أن لا إله إلا الله مسـتيقنا بها قلبه بشره بالجنة؟ قال نعم، قال فلا تفعل فإني أخشـى أن يتكل الناس عليها فخلهم يعملون قال رسول الله (ﷺ) فخلهم (صحيح مسلم مع شرح النووي، / ٣٥١).

الخاتمـــة

يعتبر مبدأ تطبيق الشرطة المجتمعية من الموضوعات التي لم تحظ بالتأصيل الشرعي الذي يجعل تطبيقها في المجتمع المسلم يحظى بالقناعة والقبول من طرف أفراده، لاسيما إذا كان تفعيلها وتطبيقها في ميدان الشـعائر الدينية ذات الخصوصية كالحج الذي هو مظنة إيقـاظ الـوازع الديني لدى النـاس بما فيهم رجال الأمن وأفـراد المجتمع، ومن هنا كان استثمار هذا المبدأ وتفعيله من الأهمية بمكان.

وقد جاءت هذه الورقة مسـهمة في مجـال التوعية والإعلام في ذلك الميدان، حيث كشفت النقاب عن مفهوم الشرطة المجتمعية وتأصيلها الشرعي، مدعمة ذلك بتطبيقات تاريخية دالة على أهميتها شرعاً وعقلاً.

كما أشـارت إلى أهمية الحسبة والتكافل، ثم عرجت على بيان مفهوم الوازع الديني وأثـره الأمنـي، وأوضحت ما للمبـادرة من أهمية، ثم إنها بعد تلـك الجولة توصلت إلى عدد من النتائج كان من أهمها:

١ـ أن النصوص القرآنية والأحاديث النبوية وتطبيقات الصحابة رضوان الله عليهم كلها تزخر بالدلالات الواضحة على مشروعية التعاون بين الشرطة والمجتمع بل وضرورته لسلامة النظام وأمنه.

٢ـ أن التعـاون الـذي تقتضيـه ضرورة الحياة يؤكد أن الشرطـة المجتمعية التي هي مشـاركة جميع أفراد المجتمع ومؤسسـاته في العمل الأمني تكاد تكون قديمة قـدم الإنسـان، إذ وجـدت نماذج تطبيقية تشـير إليها في الشرائع السـابقة وفي

العصر الجاهلي، وإن لم تسم باسمها المعروف اليوم؛ مما يؤكد أن الأمن مسؤولية الجميع بالضرورة.

٣ ـ تبين من خلال التطبيقات التاريخية أن الإيمان بالمبدأ والانسجام في تطبيقه والقناعة بأهميته... كلها أمور ضرورية لنجاحه وجني ثمرته.

٤ ـ أن الاحتساب والتكافل والمبادرات الإيجابية كلها مبادئ تحقق الشراكة المنشودة في ميدان الحج بين المجتمع ورجال الأمن، وتؤدي في النهاية إلى توفر الأمن والاستقرار.

٥ ـ إن الوازع الديني وسلامة الفكر من الانحراف من أبرز الصفات التي تجعل أفراد المجتمع حجاجاً ورجال أمن مع اختلاف شرائحهم ووظائفهم يتعاونون ويخلصون لخدمته إدراكاً منهم للحقيقة التي عبر عنها صاحب السمو الملكي الأمير نايف بن عبد العزيز بقوله «إن الأمن مسؤولية الجميع».

لذلك فإن الورقة توصي بما يلي:

١ـ ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تؤصل العمل الأمني من أساسه، وتؤصل كونه مسؤولية الجميع، وتتأكد هذه الضرورة في المجتمعات المسلمة التي تؤمن وتقتنع بما هو مؤصل مربوط بأدلة الشرع الحنيف.

٢ـ زيادة العناية ببرامج التوعية والتثقيف من خلال المؤسسات التربوية والإعلامية الموجهة إلى المجتمع بمختلف مستوياته وتخصصاته لإحياء روح التعاون والشراكة في تحقيق الأمن.

٣ـ تخصيص منابر طول العام على مستوى المؤسسات الدينية وغيرها من المؤسسات ذات الصلة من أجل التوعية والتثقيف وبث روح التعاون والإيمان بالمبدأ وتحقيق الانسجام والاهتمام، وترسيخ القناعة بمبدأ التعاون في ميدان الزيارة والحج، وألا تقتصر تلك المنابر على منابر البلد المضيف بل على الدول المُوفِدة حجاجها وعمارها، أن تسهم بما تملكه من التوعية بهذه المبادئ والآداب الضرورية.

المراجـــع

ابن الأثير، علي بن أبي المكرم (د.ت)، أسد الغابة في معركة الصحابة، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

أحمد، إبراهيم علي محمد (١٩٩٩م)، الاستخبارات في دولة المدينة المنورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الأصفر، أحمد (٢٠٠١م)، الجوانب الاجتماعية للشرطة المجتمعية، «بحث منشور ضمن أبحاث ندوة الشرطة المجتمعية: الأساليب والنماذج والتطبيقات العملية)، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الأصبعي، محمد إبراهيم (٢٠٠١م)، النماذج العربية في الشرطة المجتمعية، «بحث منشور ضمن أبحاث ندوة الشرطة المجتمعية: الأساليب والنماذج والتطبيقات العملية)، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الألوسي، أبو الفضل شهاب الدين (د.ت.)، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

إمام، محمد كمال الدين (١٤٠٦هـ)، أصول الحسبة، دار الهداية مصر.

أنيس، إبراهيم وآخرون (١٩٧٢م)، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، إستانبول.

البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٠٩هـ)، صحيح البخاري، دار الريان للتراث، القاهرة.

البغوي، الحسين بن مسعود (١٩٩٦م)، مختصر تفسير البغوي، مكتبة المعارف، الرياض.

الترمذي، محمد بن عيسى (د.ت.)، الجامع الصحيح (سنن الترمذي)، دار الكتب العلمية، بيروت.

ابن حزم، (د.ت.)، جمهرة أنساب العرب.

أبو شامة، عباس عبد المحمود (١٩٩٩م)، شرطة المجتمع، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

العتيبي، سعود بن عبد العالي (١٤٢٤هـ)، الموسوعة الجنائية الإسلامية، مكتبة الرشد، الرياض.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (١٤٠٩هـ)، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، دار الريان للتراث، القاهرة.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (د.ت.)، الإصابة في تمييز الصحابة، دار الفكر العربي، بيروت.

عيسوي، عبد الرحمن (د.ت.)، سيكولوجية الإبداع، دار النهضة العربية، بيروت.

الغزالي، محمد بن محمد (٢٠٠٤)، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت.

القشيري، مسلم بن الحجاج (د.ت.)، صحيح مسلم، دار القلم، بيروت.

ابن كثير، عماد الدين إسماعيل (١٩٩١م)، تفسير القرآن العظيم، دار الخير، بيروت.

ابن كثير، عماد الدين إسماعيل (د.ت.)، البداية والنهاية، دار الفكر، بيروت.

الماوردي، علي بن محمد (١٩٨٥م)، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، دار الكتب العلمية، بيروت.

المباركفوري، صفي الرحمن (٢٠٠٥م)، الرحيق المختوم، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت.

المجذوب، أحمد علي (١٩٩٢م)، التكافل الاجتماعي في الإسلام وأثره في منع الجريمة والوقاية منها، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض.

ابن منظور، محمد بن مكرم (د.ت.)، لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت.

النووي، يحيى بن شرف (د.ت.)، شرح النووي على صحيح مسلم، دار القلم، بيروت.

ابن هشام، عبد الملك (١٩٩١م)، سيرة ابن هشام، دار الجيل، بيروت.

الهرفي، سلامة محمد (١٩٨٨م)، المخابرات في الدولة الإسلامية، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض.

ولد محمدن، محمد عبد الله (٢٠٠٨م)، تطبيقات الشرطة المجتمعية في الشريعة الإسلامية، مدينة تدريب الأمن العام، الرياض.

ياسين، روضة بنت محمد (١٩٩٢م)، منهج القرآن في حماية المجتمع من الجريمة، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض.

أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم (١٩٧٩م)، الخراج، بيروت.

دور تكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة في بناء الذاكرة التنظيمية

د. غسان عيسى العمري(*)

١ ـ الإطار العام للدراسة

تواجه المؤسسات الأمنية القرن الحادي والعشرين الزاخر في التحديات والتغيرات الكبيرة في مجالات ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وازدياد حدة المنافسة والعولمة وتعاظم دور ثورة المعلومات والمعرفة، ومن أجل استشراف مستقبلها لا بد لها من امتلاك الرؤية الواضحة التي تنير لها دربها وتمكنها من اكتشاف الفرص الواعدة لاغتنامها ومعرفة التهديدات والمخاطر المحدقة بها وتجنبها، والتبصر في إدراكها لقدراتها الجوهرية وجداراتها المعرفية الأمنية التي تمكنها من تحسين حل مشكلاتها وترشيد اتخاذ قراراتها وإضافة القيمة لأعمالها وتحقيقها لأهدافها بفعالية.

ونظراً لطبيعة المعرفة الأمنية وأهميتها كمورد يتميز عن الموارد الأخرى في المؤسسة الأمنية في أنه لا يخضع لقانون تناقص الغلة وأنه لا يعاني من مشكلة الندرة، وأنه المورد الوحيد الوافر الذي يبنى بالتراكم ولا يتناقص بالاستخدام. هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن المؤسسة الأمنية لربما تخسر الكم الهائل من معرفتها المتراكمة لأسباب متنوعة منها دوران العاملين فيها أو استقالاتهم أو وفاتهم مما ينعكس سلباً على أدائها وقراراتها وحل مشكلاتها. لذلك كان لا بد لهذه المؤسسة الأمنية من الاهتمام بموضوع الذاكرة التنظيمية Organizational Memory التي تستطيع بموجبها تمكين العاملين من الوصول السهل والميسر لما تم تخزينه من معرفة أمنية مخزنة في مخازن المعرفة ومستودعاتها

(*) كلية الأعمال ـ قسم إدارة الأعمال، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

وإداراتها المتخصصة ، ثم العمل على استرجاعها واستخدامها في حل المشكلات المعقدة واتخاذ القرارات الصحيحة وقت الحاجة وفي إدارة الأزمات التي قد تمر بها.

إن الوصول إلى بناء الذاكرة التنظيمية وإدامتها يحتاج إلى توفير البنى التحتية الأساسية من تكنولوجيا المعلومات الضرورية للمؤسسة وإلى معرفة معمقة في عمليات إدارة المعرفة وتكنولوجيا إدارة المعرفة، كما أنه يتطلب بالضرورة معرفة المحاولات والمعوقات والتحديات التي تواجه عملية بناء الذاكرة التنظيمية وكيفية تفعيلها، والدور المهم الذي تساهم به الذاكرة التنظيمية في عملية تحسين حل المشكلات واتخاذ القرارات التي تتخذها المؤسسات الأمنية وهو ما ستتصدى له الدراسة بالتحليل والتوضيح والتفسير من خلال منهجيتها العلمية والمباحث التي ستشكل محتوياتها.

١ . ١ مشكلة الدراسة وعناصرها

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود فجوة بين ما تملكه المؤسسات الأمنية من تكنولوجيا معلومات ومعرفة تساعد في بناء الذاكرة التنظيمية من ناحية وما هي بحاجة لامتلاكه وتفعيله من تكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة التي تعمل على بناء الذاكرة التنظيمية التي تساهم في تحسين عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجهها من ناحية أخرى .

هذا ويمكن التعبير عن المشكلة من خلال التساؤلات الآتية التي تشكل عناصرها:

١ ـ ما المقصود بالبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات في المؤسسة الأمنية؟ وهل امتلاك المؤسسة لها يساعدها في حل مشكلاتها المعقدة ويرّشد عملية اتخاذ قراراتها؟

٢ ـ ما علاقة تكنولوجيا المعلومات بعمليات إدارة المعرفة بشكل عام، وبالذاكرة التنظيمية بشكل خاص؟

٣ ـ ما هي تكنولوجيات وآليات إدارة المعرفة المساندة لنظم إدارة المعرفة؟

٤ ـ ما هو المقصود بالذاكرة التنظيمية ومحتوياتها ،وما هي الأسباب التي تدعو إلى التفكير بها، وما هي جدواها؟

٥ ـ هل تمت محاولات ناجحة لبناء الذاكرة التنظيمية ؟ وما هي العقبات والتحديات التي تواجه هذا البناء وخاصة في المؤسسة الأمنية؟

٦ ـ ماهي المداخل التي تم تطويرها لبناء الذاكرة التنظيمية ؟

٧ ـ إذا نجحت المؤسسة الأمنية في بناء الذاكرة التنظيمية فهل ستتحسن عملية حل المشكلات المعقدة التي تواجهها؟ وهل ستكون قراراتها رشيدة بالضرورة ؟

١ . ٢ أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من حداثة الموضوع الذي تتناوله ومدى مساهمته المتوقعة في بقاء المؤسسات الأمنية وإثراء دورها وتعزيز مكانتها وتحسين الخدمات التي تقدمها ويمكن إجمال ذلك بالآتي:

١ ـ الدور المهم والضروري لامتلاك المؤسسات الأمنية في الحاضر والمستقبل لتكنولوجيات المعلومات كضرورة تنافسية تساعدها في بناء الذكرة التنظيمية التي تدعم الميزة التنافسية للخدمات الأمنية المتميزة.

٢ ـ دور الذاكرة التنظيمية في إدارة الموارد الذكية التي تمتلكها المؤسسات الأمنية وتجنب الغباء التنظيمي Organizational stupidity وتجنب النسيان التنظيمي Organizational amnesia .

المساهمات الفاعلة للذاكرة التنظيمية في عملية تحسين حل المشكلات التنظيمية واتخاذ القرارات الإدارية والأمنية الرشيدة .

ومن جانب آخر، وبحدود الاطلاع المتواضع للباحث فان الدراسة تعد من الدراسات الرائدة في المؤسسات الأمنية التي تتناول هذا الموضوع الحديث والأصيل وخاصة مع ثورة المعلومات والمعرفة التي تشهدها المؤسسات بشكل عام والمؤسسات الأمنية بشكل خاص وتحديداً في الجانب العملي.

١ . ٣ أهداف الدراسة

من أجل الاحاطة بأبعاد مشكلة الدراسة فإن الدراسة تسعى إلى بلوغ الأهداف الآتية: الهدف الرئيس هو إجراء دراسة وصفية ودراسة حالة لبيان دور تكنولوجيا المعلومات في بناء الذاكرة التنظيمية لتحسين حل المشكلات التنظيمية واتخاذ القرارات، وينبثق عنه الأهداف الفرعية الآتية:

١ ـ تجسير الفجوة المتعلقة بمشكلة الدراسة.

٢ ـ التعرف إلى الأسباب الضاغطة لبناء الذاكرة التنظيمية.

٣ ـ توضيح دور الذاكرة التنظيمية في استخدام الذكاء التنظيمي وفي تميز المؤسسات الأمنية التي تمتلكها ثم تستخدمها .

٤ ـ التعرف إلى تكنولوجيات إدارة المعرفة الداعمة لنظمها وعملياتها.

٥ ـ تحسين حل المشكلات واتخاذ القرارات وزيادة فاعلية المؤسسات الأمنية.

١ . ٤ الدراسات السابقة

فيما يلي عدد من أدبيات الدراسات السابقة التي رجع إليها الباحث لإغناء دراسته:

أولاً: دراسة ، (Conklin, 2001) بعنوان « تصميم الذاكرة التنظيمية: ابقاء الموجودات الفكرية في اقتصاد المعرفة» . هدفت الدراسة إلى التعرف على الموانع التكنولوجية والثقافية التي تحول دون اكتساب المعرفة وجعلها معرفة واضحة ، إذ تستخدم برمجيات المجموعات والبريد الالكتروني وغيرها لكن هذه البرمجيات وحدها قد تخفق في خلق ذاكرة تنظيمية سهلة الوصول ،لأن بناء الذاكرة التنظيمية بحاجة إلى جهد توثيق إضافي واضح المنفعة بحيث يوصل إلى المعرفة المقصودة في سياقها التنظيمي. وقد توصلت الدراسة إلى تصميم نظام عرض للمعرفة يتغلب على الموانع التي تحول دون اكتساب المعرفة الشكلية أثناء الاجتماعات وذلك بالتركيز على مدخل تحسين الاتصالات التي تقود إلى الفهم المشترك باستخدام مادة الانترنت وبرمجيات النص الفائق لاكتساب المعرفة من التفكير والتعلم

من المشـاريع المعقدة والكبيرة وتعزيز الذاكـرة المتحصلة من فرق العمل وذاكرة المشروع ويتكون نظام العرض من ثلاثة مكونات أساسية: الفوز بالمعرفة capture وتنظيمها بشـكل هيكلي structure وأخيرا عرض المعرفةdisplay للمجموعة على شكل فضاء تشاركي معرفي يكتسب ويتعلم من السياق التفاعلي للمجموعة (Conklin, 2001, 1-27).

ثانيـاً: دراسـة (Marwick,2001:17) بعنـوان «تكنولوجيـا إدارة المعرفـة». أوضحت الدراسة أن استخدام نموذج (Nonaka) في الأنواع الأربعة من المعرفة ركز على المعرفة الضمنية. وتبين بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ساهمت بدور قوي في توفير الحلول للتعامل مع المعرفة الواضحة مثل البحث والتصنيف، لكن هذه المساهمات لا زالت ضعيفة في مجال المعرفة الضمنية ودعمها لتصبح واضحة، رغم وجود تطورات بارزة مثل استخدام قاعدة النص ومواقع الخبرة من خلال مقابلة العاملين وجهاً لوجه والتي تكمن فيها عمليات التشاركية بالمعرفة مثل المؤتمرات الفيديوية إلا أنه لا تزال فيها صعوبات لفهم الايماءات والتفسيرات وغيرها.

وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة التعامل مع المعرفة الانسانية وليس مع المعلومات المسـتخدمة في النظـم الخبيرة والنظم المعتمدة على المعرفـة. وعليه ، فإنه إذا حققت التكنولوجيا نجاحاً في الوصول إلى الوثائق الصحيحة لاستخدامها بالمهمة الصحيحة فان الأمل يبقى معقوداً لإيصالها إلى العاملين في المواقع الوظيفية التي تطلبها وقت الحاجة، هذا وقد أجريت الدراسة في أمريكا (Marwick, 2001, Issue 40).

ثالثـاً: دراسـة (Lytras, et al.,2002:40-51) بعنـوان «إدارة المعرفـة تقـارب واتسـاع حدود التعلم». أكدت الدراسة على أن إدارة المعرفة هي قدرة تراكمية تكمن في الانتفاع بالقيمة المندمجة لأصحاب المصالح في المؤسسـة Stakeholders ويشـار لإدارة المعرفـة في المؤسسـة بأنها أي مـن أو كل من المفردات الآتيـة(تكنولوجيا المعلومات وعمليات المؤسسـات ومستودعات المعرفة وسلوكيات الأفراد). كما بيّنت الدراسة إعادة استخدام أهداف التعلم في إدارة المعرفة من خلال الاستفادة مـن الذاكرة التنظيمية بوصفها نظاماً تراكمياً لعناصر القيمة المضافة وبيان تطور

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمدخل للتعامل مع مفاهيم إدارة المعرفة من خلال وضع إطار عام للتعلم الالكتروني متعدد الأبعاد وإضافة القيمة لإدارة المعرفة، هذا وقد أجريت الدراسة في أثينا (Lytras, 2002, Vol. 6, No. 1).

رابعاً: دراسة (الكساسبة،٢٠٠٤، ١-١٦) بعنوان «توظيف المعرفة العلمية في المجال الأمني (نماذج من التجربة الأردنية)». هدفت الدراسة إلى التركيز على مجالات توظيف المعرفة العلمية في مجالين هما: استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في المجالات الأمنية واستخدام التقنية في الكشف عن بصمات الأصابع .وقد اشارت الدراسة إلى تطور المعرفة من معرفة مادية حسية إلى معرفة استنباطية أو تأملية إلى معرفة علمية تجريبية كأرقى أنواع المعرفة التي تقوم على أساس البحث العلمي .وقد بينت الدراسة أبرز التطورات العملية التي واكبها جهازالأمن العام الأردني متمثلة بمشروع السيطرة واستخدام مجموعة من الأنظمة المحوسبة في المجال الأمني مثل :نظام البصمة الآلي في المختبر الجنائي ونظام حفظ الملفات المحوسب(File Net) في إدارة المعلومات الجنائية ونظام الانتربول الدولي ونظام فحص العينات المخبرية والتحاليل الكيماوية ونظام إصدار الرخص الآلي ونظام الشاشة الكبيرة في مشروع السيطرة وغيرها .وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات لعل أبرزها تشجيع الباحثين وطلبة الدراسات العليا على إجراء دراسات وأبحاث علمية معمقة في مجال توظيف المعرفة العلمية في المجالات الشرطية المتعددة وعقد دورات وندوات ومؤتمرات علمية في المعاهد والكليات الأمنية لتنمية مهارات العاملين في استخدام المعرفة العلمية في الأجهزة الأمنية (الكساسبة، ٢٠٠٤، س ١ ـ ١٦).

خامساً: دراسة (الرزوقي ،٢٠٠٤، ٢) بعنوان «رؤية مستقبلية لدور اختصاصي المعلومات في إدارة المعرفة «هدفت الباحثة إلى التعريف بالمعرفة المطلوب إدارتها وأنواعها وتبيان عمليات إدارة المعرفة ومراحل تنفيذها من أجل استشراف الدور المفروض تأديته من قبل اختصاصي المعلومات والمهارات المطلوب اكتسابها للعمل ضمن فريق إدارة المعرفة. وقد توصلت الباحثة إلى نتيجة بارزة تفيد بأن دور اختصاصي المعلومات هو دور رئيس في فريق إدارة المعرفة في المراحل

الأربـع المتعلقة بالمبادرة : من خلال اسـتخدام تكنولوجيـا المعلومات في معالجة وتحليـل الأفـكار لتبريرهـا. ثـم في مرحلـة النشر مـن خلال اسـتخدام محركات البحث واستراتيجياتها في التكامل المعرفي. ثم في مرحلة التكامل المعرفي من خلال التركيزعلى الشـبكات الداخلية والمؤتمرات الفيديوية. وأخيرًا التكامل الخارجي مـن خـلال تعزيز القدرة على انتقاء المعرفة المطلوبة باسـتخدام محركات البحث. وبذلك يتحول دور اختصاصي المعلومات من دور الوسيط إلى دور الاستشاري. وقد أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية (الرزوقي، ٢٠٠٤، ٦ ـ ١٢).

سادساً: دراسـة (الحربي ،١٤٢٥ هـ،٣) بعنوان «الدور الاجتماعي للمؤسسات الأمنية «هدفت الدراسـة إلى التعرف على أسـباب إحجام أفراد المجتمع عن المشاركة أو التعـاون مع المؤسسـات الأمنية عـلى الرغم من أن المجتمع بأسره بحاجة ماسـة للأمن تفرض عليه التعاون ،وقد توصلت الدراسـة إلى مجموعة من النتائج لعل أبرزها مايلي:

١ ـ العمـل عـلى ضرورة اتخـاذ التدابـير والاجـراءات اللازمة لزيـادة فاعلية نظام مشـاركة المؤسسـات المجتمعية في مكافحة الجريمة والتعـاون لإزالة العوائق والعقبات أمام المشاركة.

٢ ـ الاهتمام بتدريب المسؤولين بالمؤسسات الأمنية لرفع مستوى كفاءتهم والمشاركة في صنع القرار الأمني واتاحة الفرصة أمام المجتمع وأفراده لإمداد المؤسسـة الأمنية بالبيانات والمعلومات اللازمة .

٣ ـ ضرورة التوعيـة الإعلاميـة وتوفير البيانـات والمعلومات عن الحوادث الأمنية المتوقع حدوثها مستقبلاً.

٤ ـ عقد الندوات والمؤتمرات بين المؤسسـات الأمنية ومؤسسات المجتمع للتعاون الفعـال كواجـب وطنـي وديني. وقد أجريـت الدراسـة في المملكـة العربية السعودية (الحربي، ١٤٢٥).

١ . ٥ منهجية الدراسة

استخدم الباحث منهجية البحث الوصفي / دراسة الحالة والبحث النوعي وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات ذات الصلة ودراسة الحالة لإدارتين في مديرية الأمن العام –الأردن من أجل تعميق البحث ومقاربة دلالاته العلمية والنظرية مع الجانب الميداني العملي .حيث قام الباحث بمقابلة مدير إدارة المختبرات والأدلة الجرمية العميد الدكتور غازي ذنيبات ومجموعة من الضباط العاملين في الأقسام الفنية والتقنية في الإدارة حيث بين العميد ذنيبات التطور الذي حصل في عمل الإدارة الآن والذي أصبح محوسباً في كل أقسامها وأن نظم العمل فيها أصبحت مبنية على تكنولوجيا المعلومات المتقدمة .وبمقابلة العقيد داوود هاكوز مدير إدارة المعلومات الجنائية ومجموعة من الضباط العاملين في الأقسام الفنية والتقنية في الإدارة تبين كذلك بأن العمل في الإدارة يتم وفق التطورات الحاصلة في تكنولوجيا المعلومات .وقد قام الباحث بهذه المقابلات ودراسة الحالات للمقاربة بين النظرية والتطبيق في معطيات البحث وذلك بعد الحصول على موافقة مساعد مدير الأمن العام والبحث الجنائي بهذا الخصوص.نظراً لأهمية الإدارتين المشار إليهما في تعزيز وإدامة الذاكرة التنظيمية لمديرية الأمن العام في الأردن ولمديريات الأمن في الدول التي تتعاون معها (ذنيبات، ٢٠٠٩، ٨ ـ ٧٢؛ هاكوز، ٢٠٠٩، ٨ ـ ٢٤).

٢ ـ البنية التحتية لتكنولوجيا إدارة المعرفة وعمليات إدارة المعرفة

مقدمة

دعمت تكنولوجيا المعلومات عملياً المؤسسات الأمنية بطرق ومناظير شتى منها: الذاكرة التنظيمية والتي تعد واحدة من الطرق المهمة لإدارة الموارد الذكية فيها بالنظر لما تحتويه هذه الذاكرة من مخازن المعلومات مثل دليل عمل المؤسسة الذي يحتوي على تفصيلات عن أعمال المؤسسة ويتم تقديمه للعاملين الجدد ليستفيدوا منه في فهم مجريات العمل المؤسسي، وقواعد البيانات، ونظام اللغات ،بالاضافة إلى المعرفة المتأتية من الثقافة

التنظيمية والعمليات والهياكل التي تستخدمها المؤسسة في أعمالها وعملياتها اليومية .حيث تدعم تكنولوجيا المعلومات الذاكرة التنظيمية بطريقتين:

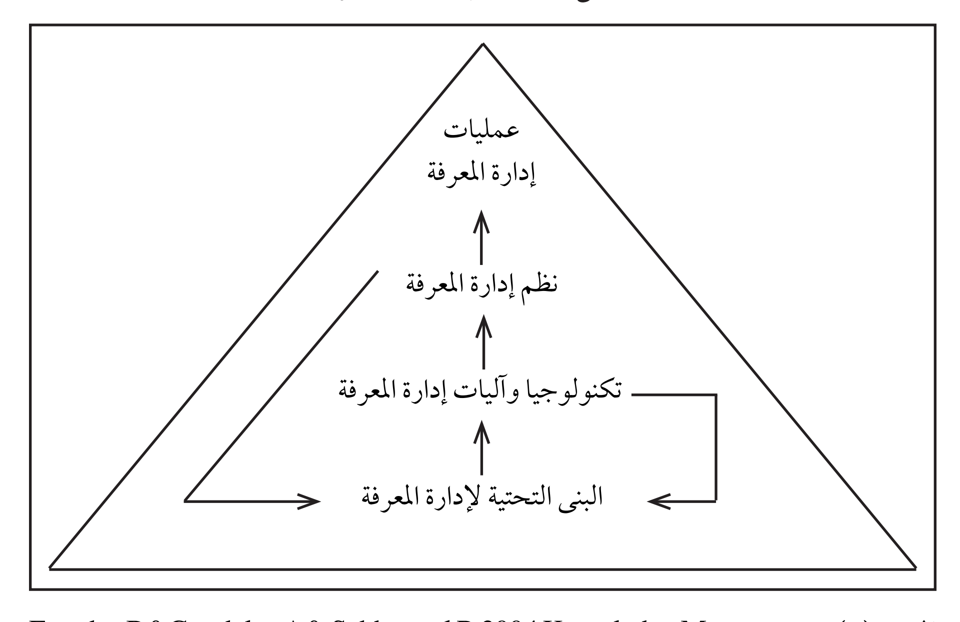
١ ـ جعل المعرفة المسجلة قابلة للاسترجاع.

٢ ـ تمكين الأفراد من الوصول إلى المعرفة بسهولة أو دفعها إليهم عند الحاجة.

ولكي يتم توضيح هذا الدعم لا بد من تبيان مساهمة البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات بشكلها الواسع في البنية التحتية لإدارة المعرفة بشكل عام ،ثم توضيح تكنولوجيات إدارة المعرفة الداعمة لنظم إدارة المعرفة وعملياتها ومن ضمنها التخزين في الذاكرة التنظيمية بشكل خاص.

يظهر الشكل (١) حلول إدارة المعرفة والتي تعود إلى مختلف الطرق التي بواسطتها تستطيع إدارة المعرفة العمل بفاعلية كبيرة، ويمكن تقسيم حلول إدارة المعرفة إلى أربعة مستويات أساسية هي :

الشكل (١) حلول إدارة المعرفة



المصدر(١) Frnadez,B&Gondalez,A&,Sabherwal,R,2004,Knowledge Management ,Challenges, Solutions, and Technologies,p31

تعتبر البنى التحتية لإدارة المعرفة بمثابة الأساس الذي تركن إلية إدارة المعرفة ،حيث تحتوي على خمسة عناصر أساسية هي: ثقافة المؤسسة والهيكل التنظيمي والمعرفة العامة والبيئة المادية والبنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات (Frnadez, 40-46). وفيما يلي شرح موجز لها مع الأمثلة التطبيقية العملية من المؤسسة الأمنية:

أولاً : ثقافة المؤسسة

تتمثل ثقافة المؤسسة في القيم والمعتقدات التي تقود السلوك الانساني للأفراد العاملين في المؤسسة وتعتبر أحد العوامل المساندة الرئيسية والضرورية لإدارة المعرفة في المؤسسة ومن الأمثلة على ذلك ما تحرص عليه المؤسسات الأمنية من القيم التي تغرسها في أفرادها والتي تظهر في ممارسات مرئية مثل اللباس الموحد لأفرادها وما فيه من دلالات وقيم تحرص المؤسسة الأمنية على غرسها وتنميتها. وكذلك المحافظة على سرية المعلومات وعدم إفشائها أو البوح بها لغير المعنيين بهذه المعلومات ،وُتشرّع لذلك التشريعات الكفيلة بالمحافظة على سريتها لمدد زمنية طويلة تجاوز عشرات السنوات وتتوعد المخالفين لتعليمات مخالفة السرية بالعقوبات الرادعة .

ثانياً: الهيكل التنظيمي

تعتمد إدارة المعرفة بصورة كبيرة على الهيكل التنظيمي في المؤسسة حيث توجد له العديد من الأبعاد وهي:

١ ـ هرمية الهيكل في المؤسسة والتي تؤثر على الأفراد العاملين في المؤسسة والعلاقات فيما بينهم ولذلك تحدد الخرائط التنظيمية مواقع الإدارات المتخصصة وتبين الصلاحيات والمسؤوليات والعلاقات فيما بينها والتي يتم تحديثها وتطويرها باستمرار ومن الأمثلة على ذلك الهياكل التنظيمية لمديرية الأمن العام في الأردن وما طرأ عليها من تعديلات من الأشكال الواضحة من (٧-٢١) بين الأعوام ١٩٩١-١٩٩٨ (العمرات، ١٩٩٩، ص ٢٨٣ ـ ٣١٣). وهذه التعديلات عملية مستمرة لمواكبة تطورات العصر ولعل أحدث التعديلات بموضوع الدراسة هو إحداث تعديل في الهيكل التنظيمي وتغيير مسمى إدارة الحاسب

الآلي في جهاز الأمن العام الأردني إلى إدارة تكنولوجيا المعلومات وتعديل مسمى إدارة التحقيقات الجنائية إلى إدارة المعلومات الجنائية.

٢ ـ من الممكن أن تدعم الهياكل التنظيمية داخل المؤسسة عملية تفعيل إدارة المعرفة وذلك من خلال التطبيقات الاجتماعية العامة والتي تتمثل في الندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية التي تحرص عليها المؤسسات الأمنية وكما ورد في الحربي التي سبق ذكرها.

٣ ـ تستطيع الهياكل التنظيمية تفعيل إدارة المعرفة من خلال الهياكل الخاصة والقواعد التي تدعم بصورة مباشرة إدارة المعرفة مثل نماذج الهياكل التنظيمية لمراكز البحث والتطوير والتدريب والاستشارات وللإدارات المتخصصة مثل إدارة السير ومكافحة المخدرات والمعلومات الجنائية والمستودعات والمالية والترخيص والدوريات الخارجية ومراكز الاصلاح والتأهيل والعلاقات العامة والتوجيه المعنوي وغيرها .

ثالثاً : المعرفة العامة المشتركة

تمثل المعرفة العامة أحد المكونات الضرورية من البنى التحتية التي تساند إدارة المعرفة وتمثل الخبرات التراكمية في المؤسسة والتي تؤدي إلى بناء الشمولية لإدارة المعرفة وفعالياتها بالاضافة إلى تنظيم المبادئ التي تساند الاتصالات والشبكات وعمليات التنسيق ومن أمثلتها اللغة المشتركة ورموز العمل والشيفرة والمعايير المحددة .مثل تقسيم العمل وفقاً لساعات العمل أو نظام النوبات الذي تتبعه الدوريات أو النجدة أو الوحدات المختلفة في المؤسسات الأمنية.

أو ما تقوم به فرق العمل المتخصصة في التحقيق في جريمة معينة مثل جريمة القتل، فبعضها يجمع الأدلة ، وبعضها يطارد الجاني، وبعضها يتحرى ويراقب، وبعضها يجمع المعلومات. وهكذا تتكامل المعرفة العامة وتتشارك من خلال الترابط بين المعلومات لتبنى على ضوء ذلك معرفة جديدة وقصة نجاح تمثلها اكتشاف جريمة قتل غامضة يمكن أن تدّرس ويتم تعليمها والتدريب على بعض فعاليات مسرح الجريمة في مراكز

التدريب التي تعقد للدورات المتخصصة مثل دورات التحقيق والأمن التقدمية والقيادة الوسطى والعليا وغيرها من الدورات التي تتولى تنفيذها معاهد وكليات وأكاديميات الشرطة التدريبية.

رابعا: البيئة المادية

تتمثل البيئة المادية في توفير المؤسسة الأمنية للمباني المجهزة بالقاعات والمساحات الخاصة والمرافق التي تسهل مشاركة المعرفة غير الرسمية مثل النوادي والكافتيريا والمطاعم وغرف الاستراحة .

خامساً: البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات (العمري، ٢٠٠٤، ١٩ ـ ٢٧)

يمكن تعريف تكنولوجيا المعلومات بأنها «نظام مكون من مجموعة من الموارد المترابطة والمتفاعلة بحيث يشتمل على الأجهزة والبرمجيات والموارد البشرية والبيانات والشبكات والاتصالات التي تستخدم نظم المعلومات المعتمدة على الحاسوب». وفيما يلي شرح لهذه المكونات بشكل موجز:

١ ـ الأجهزة

تعود الأجهزة إلى المعدات المادية المستخدمة في الادخال والمعالجة والاخراج والتخزين في نظام الحاسوب ، وبالتالي فهي تحتوي على ستة عناصر رئيسة هي : وحدة المعالجة المركزية والذاكرة الرئيسة والثانوية وتكنولوجيا الادخال وتكنولوجيا الاخراج وتكنولوجيا الاتصال.

٢ ـ البرمجيات

البرمجيات هي تعليمات (أوامر) تفصيلية تضبط عمليات نظام المعلومات وتحقق ثلاث وظائف رئيسة هي : إدارة موارد الحاسوب في المؤسسة وتزويد العاملين بمزايا هذه الموارد والتوسط بين المؤسسة والمعلومات المخزنة وتقسم برمجيات الحاسوب إلى نوعين رئيسين يتفرع عنهما عدة أنواع فرعية هي:

أ ـ برمجيات التطبيقات Application Software

وتقسم هذه البرمجيات إلى قسمين :

١ ـ برامج التطبيقات الخاصة: وهي البرامج المختلفة التي تدعم تطبيقات المؤسسات الأمنية العامة والخاصة والمستخدم النهائي مثل برامج الادارة العليا التي تمكن المديرين ومن خلال الصلاحيات الممنوحة لهم من متابعة العمل وتفصيلاته .إذ يتمكن مدير المعلومات الجنائية على سبيل المثال من الدخول إلى الشاشات التي يستخدمها العاملون والمناوبون في إدارته ومعرفة ما قاموا بمراقبة إدخاله من قبل مديريات الشرطة أو ما قاموا هم بإدخاله ومعالجة أخطائه من المعلومات المتعلقة بالحوادث التي تقع ضمن اختصاص المراكز الأمنية في مديريات الشرطة ،ومن الأمثلة على ذلك أيضاً برمجيات نظام العينات في إدارة المختبرات والأدلة الجرمية التي تمكن المدير من متابعة العمل الذي يجري في الأقسام الفنية المختصة ونظام مراقبة الدوام (هاكوز، ٢٠٠٩، ٨ ـ ٢٠).

٢ ـ برامج التطبيقات ذات الأغراض العامة: وهي برامج تخص برمجيات عمليات المعلومات العامة التي يستخدمها المستخدم النهائي مثل برنامج معالجة النصوص (Word) وبرامج الجداول الالكترونية ومنها (Excel) وبرامج رسوم العرض التخطيطية ومنها (Power Point) وبرامج إدارة قواعد البيانات ومنها (Access) وغيرها والتي تستخدم على التوالي في عمليات الطباعة والاحصائيات الجرمية وتقديم الايجازات عن المهام الوظيفية للإدارات المعنية وبناء قواعد البيانات الجرمية.

ب ـ برمجيات النظام (System Software)

تدير هذه البرمجيات وتدعم برمجيات النظام وأنشطة معالجة المعلومات وتقسم إلى قسمين:

١ ـ نظم التشغيل: وتعتبر من أهم نظم البرمجيات لأي حاسوب لأنها تدير عمليات المعالجة وتراقب المدخلات والمخرجات وموارد التخزين ونشاطات الحاسوب ومن أشهرها Windows بإصدارته المتلاحقة ومن البرامج المستخدمة في إدارة المختبرات والأدلة الجرمية Windows 2003 ،Network ،Vista .

٢ ـ برامج تطوير النظام ولغات البرمجة : هناك أربعة أجيال رئيسة من لغات البرمجة هي لغة الآلة ،ولغات التجميع ،ولغة الجيل الثالث العالية المستوى ، ولغات الجيل الرابع اللاإجرائية أي التي تسمح بالتساؤلات واسترجاع البيانات من قواعدها. ومن البرمجيات المستخدمة في إدارة المختبرات والأدلة الجرمية Oracle, Visual basic (ذنيبات، ٢٠٠٩، ٨ ـ ٢٧).

٣ ـ الموارد البشرية

تبرز أهمية الموارد البشرية في مجال تكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة في هذا العصر أكثر من العصور التي سبقت إذ أكد العديد من المختصين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاستراتيجية ونظرية المنظمة على الدور الحيوي الذي تقوم به الموارد البشرية في هذه المجالات وتقسم هذه الموارد البشرية إلى نوعين هما : المستخدمون النهائيون وُيدعَون صنّاع أو عمّال المعرفة Knowledge Workers والذين عرفهم (Daft & Noe) «بأنهم غالبا ما يكونون من الشباب الذين تتوافر فيهم صفات الذكاء والتعلم والابداع ودراسات الحاسوب وممن يمتلكون معرفة خاصة قد لا يمتلكها المديرون بل يكونون بحاجة إليها فهم ليسوا من العمالة اليدوية التقليدية لذلك على المؤسسة التركيز على تطويرهم وتمكينهم. وأما النوع الثاني فهو ما عرفه (Seen) من المحترفين أو المهنيين في مجال تكنولوجيا المعلومات» بأنهم أولئك الاشخاص المسؤولون عن اكتساب وتطوير وصيانة وتشغيل أجهزة الحاسوب مع شبكات الاتصال ومن هؤلاء : المبرمجون ومحللو النظام ومدير المشروع وغيرهم من العاملين في إدارات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والإدارات المتخصصة، وخبراء جرائم الحاسوب وأمن الشبكات في إدارة المختبرات والأدلة الجرمية.

٤ ـ الشبكات والاتصالات عن بعد

تتكون شبكات الاتصالات من نظام اتصال يربط بين أجهزة الحاسوب والطرفيات وقنوات الاتصال والأجهزة من خلال وسائط اتصالات تضبط من قبل برمجيات اتصالات. وتعني الاتصالات عن بعد تبادل المعلومات بأي شكل سواء أكان صوتاً أو

صورة أو سياقاً أو بيانات من مكان لآخر باستخدام شبكات معتمدة على الحاسوب وتضطلع بهذه المهمة إدارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسة الأمنية.

تساعد الشبكات والاتصالات في تحقيق عمليات إدارة المعرفة المتعلقة بجمع وتنظيم ومشاركة وتحليل ونشر المعرفة التي تحسن من الأداء المؤسسي .ومن الأمثلة على ذلك استخدام الأمن العام لشبكة الانترنت بشكل عام ، وشبكة الأمن العام في إدارة تكنولوجيا المعلومات بشكل خاص والتي تستخدم في التواصل ما بين الأجهزة المعنية من جهة وما بينها وبين متلقي الخدمة من ناحية أخرى.

٥ ـ البيانات

لقد عرف Alter البيانات بأنها «عبارة عن حقائق أو صور أو أصوات ربما تكون وثيقة الصلة أو غير وثيقة الصلة أو ذات فائدة لمهمة خاصة» ويمكن تصنيف البيانات في خمسة أشكال أساسية هي: البنود Items وتكون رقمية أو هجائية، ونصية Text على شكل رسائل أو سياق جمل تحمل معنى دالا عليها، وصوراً بمختلف أنواعها، وصوتية، وفيديوية تجمع بين الصوت والصورة، كما أن هناك بيانات أخرى تعتمد على اللمس والشم والذوق وما زالت الأبحاث مستمرة بشأن التعامل معها تكنولوجياً وهي مفيدة لغايات التحقيق في الآثار المتخلفة عن الجريمة وقد تكون دالة عليها (Alter,2002,69-72).

ومن الأمثلة على ذلك استخدام أنظمة الانذار المبكر للحريق وأنظمة مقارنة الأصوات البشرية ونظام تصفية الأصوات من التشويش بالاضافة إلى أنظمة بصمة العين والإصبع في إدارة المختبرات والأدلة الجرمية.

وفيما يتعلق بأهمية البيانات، فعدها البعض أكثر من مواد أولية في نظام المعلومات، إذ اتسع مفهومها عند المديرين والمختصين لاعتبارها موردًا قيماً من موارد المؤسسة، يتطلب الأمر إدارته بفعالية لتحقيق منافع للمستخدمين النهائيين في المؤسسة وفي مجالات شتى منها استخبارات المؤسسات الأمنية ونظم دعم القرار وبوابات استخبارات الأعمال (Daft,2101,421).وقد استحدثت إدارة المعلومات الجنائية كإدارة متخصصة في إدارة

موارد المعلومات في المؤسسات الأمنية تستطيع بما تملكه من معلومات قيمة تزويد الجهات الطالبـه بها مثل الوزارات المعنية والقضاء ومديريات الشرطة بالمعلومات التي تحتاجها في معاملاتها وقراراتها وهي تمثل بما تملكة من معلومات قيمة ذاكرة تنظيمية مهمة لمديرية الأمن العام وللجهات ذات العلاقة .

أما فيما يتعلق بالتقنيات المستخدمة فيها فتظهر في مستودعات البيانات ومناجمها كاستخدام أساسي يساعد المديرين في اتخاذ القرارات وإحداث تغييرات استراتيجية في عمليات المؤسسات الأمنية لكسب مزايا تنافسية.

أما عن جهود إدارة المعرفة في المؤسسة بهذا الخصوص فإنها تضع الاجراءات والتكنولوجيا اللازمة لاتباع الخطوات الآتية:

١ ـ نقل معرفة الفرد العامل لقواعد البيانات مثل الممارسات التحقيقية وقصص النجاح في اكتشاف الجرائم المتنوعة كل حسب اختصاصه.

٢ ـ تنقية وفصل المعرفة ذات العلاقة الأكبر في العمل المسند إلى الوحدات الإدارية حسب اختصاصها.

٣ ـ تنظيم المعرفة في قواعد البيانات وذلك على النحو الآتي:

أ ـ السماح للعاملين المعنيين في إدارة المعلومات بسهولة الوصول إلى المعرفة المطلوبة.

ب ـ دفع المعرفة الخاصة للعاملين المعنيين في مديريات الشرطة أو المؤسسات المعنية لمساعدتهم في تلبية متطلبات اختصاصاتهم سواء أكانوا يعملون في إدارات التحقيق أم المالية أم السير أم غيرها .

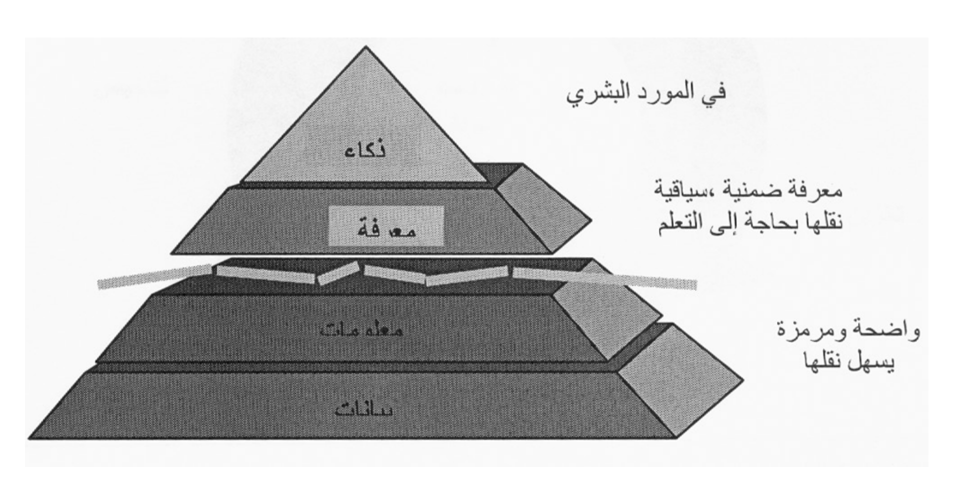
لكن المشكلة هنا تبرز في تجاهل المعرفة الضمنية (غير المصرح بها) لدى العاملين والتي تكون موجوده في أدمغتهم ويصعب ترميزها وتخزينها في تكنولوجيا المعلومات .

ومن هنا تظهر أهمية تدوير قصص النجاح والممارسات الفضلى فيما بين المؤسسات الأمنية في حال اكتشافها للجريمة بالسرعة المطلوبة وتوضيح الأدلة التي أدت الى اكتشاف الجريمة وربطها بالفاعلين من خلال مقارنة الأساليب الجرمية السابقة وتوزيعها على

المديريات المعنية والأفراد المختصين ويظهر ذلك بوضوح من خلال تشاركية المعرفة بين إدارة المعلومات الجنائية وإدارة الأدلة الجرمية ومديريات الشرطة .

٣ ـ **المعرفة مقابل المعلومات** : يوضح الشكل (٢) الهرم الذي يبين مستويات البيانات والمعلومات والمعرفة والذكاء.

الشكل (٢) هرم مستويات البيانات والمعلومات والمعرفة والذكاء



* المصدر : : Skyrme ,D. (1998) Knowledge Management : The State of Practice:
PPT:5

هـذا، وللتفريـق بين المعرفة والمعلومات المبينة في الشـكل السـابق لا بد من البدء بحجر الأساس وهو **البيانات** التي هي عبارة عن المواد الأولية في نظام المعلومات والتي تكون على شكل حقائق أوصور أو أصوات وثيقة الصلة أو غير وثيقة الصلة بموضوع معين أو ذات فائدة لمهمة خاصة وقد سـبقت الإشـارة إلى أنواعها ومثال ذلك العينات المضبوطة في مسرح الجريمة .أما **المعلومات** فهي بيانات تمت معالجتها واصبح لها معنى خاص وذلك عند معالجة العينات وتحليلها وإثباتها على الشخص صاحبها ، ويتم تحويل البيانات إلى معلومات من خلال عملية المعالجة التي تقوم بها نظم المعلومات الجنائيةً.

أمـا **المعرفـة** فهي عبارة عن توليفـة من المواهب والافـكار والقواعد والاجراءات التـي تقود النشـاطات والقرارات ومـن الأمثلة على ذلك تقاريـر الإحصاءات الجرمية

التـي تقوم باعدادها إدارة المعلومات الجنائية من قبل المختصين لتوزيعها على الوزارات والسفارات ومديريات الشرطة المعنية لتستفيد منها في معرفة الواقع الجرمي والأساليب المستخدمة في التعرف عليه .

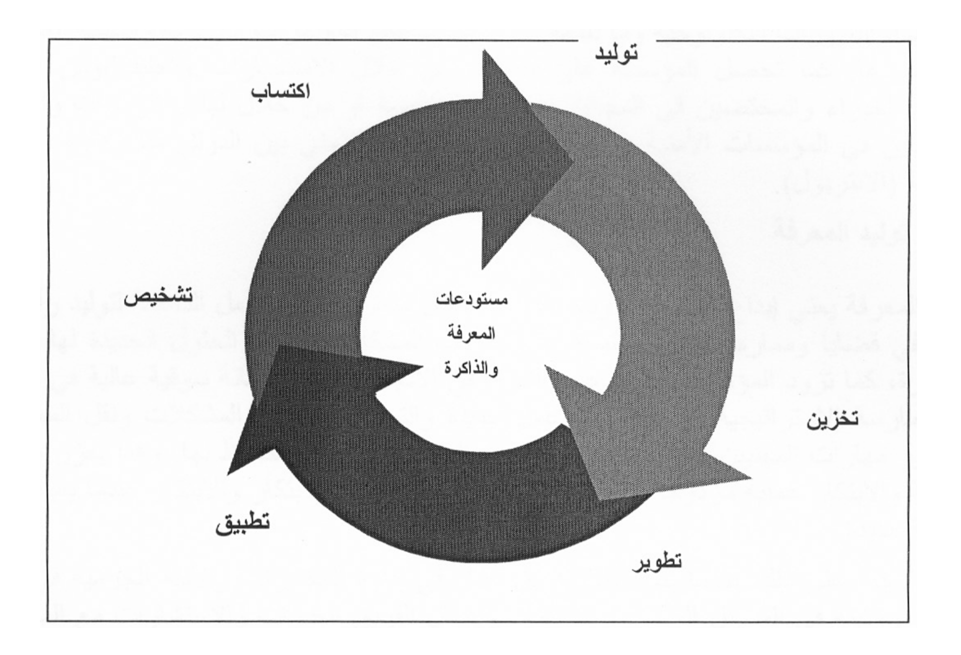
ويـأتي في أعلى الهرم **الذكـــاء** Intelligence وهو عبارة عن إضافة الخبرة إلى توليفة المعرفة من خلال عملية التطبيق ،إذ تستفيد الجهات المعنية من المعرفة المقدمة لها وتضيف إليها الذكاء في الاستخدام من خلال السرعة في اكتشاف الجرائم ومتابعتها .ومن الأمثلة على ذلك محطة اسـتعادة المعلومات المحذوفة وأجهزة الشيفرة الوراثية DNA والأجهزة الكيميائية التي تستخدم في اكتشاف جرائم السموم والأدوية .

هذا، وتتدرج مسـتويات المعرفة في المؤسسـة إلى سبعة مستويات هي: معرفة متلقي الخدمة وهي المعرفة الأكثر أهمية وحيوية، ومعرفة المنتج الذكي أي القيمة المضافة للخدمة المقدمة ، ومعرفة الناس، ومعرفة العمليات أي (معرفة -كيف) عندما تتم الحاجة إليها، ومعرفـة **الذاكرة التنظيمية**: هل تدرك المؤسسـة ماذا تعـرف ؟، ومعرفة في العلاقات: بناء علاقات غنية وعميقة، وأخيرا موجودات المعرفة المتمثلة في رأس المال الفكري. وتأتي القوة الدافعة والمحركة للمعرفة من خلال عملية المشاركة والابتكار (Tissen, 1998, 197).

٢ . ٣ عمليات إدارة المعرفة (العمري، ٢٠٠٤، ٤٧ ـ ٥٣)

لا يوجد اتفاق بين العلماء والباحثين في مجال إدارة المعرفة على عدد عمليات المعرفة ولا عـلى ترتيبهـا، وبنـاء عليه قام الباحث باعداد الشـكل(٣) ليعبر عـن ما جاء في أكثر الادبيات إشارة لهذه العمليات.


الشكل(٣) عمليات إدارة المعرفة



وفيما يلي شرح موجز لهذه العمليات لتوضيح مكان الذاكرة التنظيمية فيها:

٢ . ٣ . ١ تشخيص المعرفة

إن تعريف المعرفة الحرجة داخل المؤسسة الأمنية عن المجتمع المستهدف تعتبر الخطوة الأولى لإدارة المعرفة، ثم يتم بعدها البحث عن مكان وجودها، أهي موجودة في رؤوس العاملين أم موجودة في النظم أم موجودة في الاجراءات؟ وأنه لا يمكن اعتبارها بحال قضية تكنولوجيا لوحدها.

كما أنه ولتحقيق الهدف الثاني لإدارة المعرفة وهو ابتكار المعرفة لا بد من الفهم والمقارنة بين موجودات المعرفة الحالية في المؤسسة وموجودات المعرفة المطلوبة لها، ويمثل الفرق بينهما حجم الجهود التي تحتاجها المؤسسة للاستمرار في عملية ابتكار معرفة جديدة وتستعين المؤسسة هنا بخريطة المعرفة في عملية التشخيص.

وعليـه، يمكن تعريف خريطة المعرفة بأنها " تقديم عرض مرئي للمعرفة الحيوية المؤدية إلى تحقيق أهداف المؤسسات الأمنية الاستراتيجية، وبالتالي تركز على نوع المعرفة التي نأمل بمشاركتها ومع من وأين يمكن أن نجدها ؟ وذلك من خلال تقسيم المعرفة إلى وحدات صغيرة تربط فيما بينها روابط ، ثم ترجمة استراتيجيات المؤسسات الأمنية إلى مجالات معرفة رئيسة توجد فيها قيمة للمؤسسات الأمنية. ومن الأمثلة على ذلك خريطة المعرفة التي تستخدمها إدارة المعلومات الجنائية من خلال شاشات العرض التي توفرها للعاملين ولمتلقي الخدمة وما توضحه من معلومات ومعرفة تتعلق بجودة الخدمة المقدمة .

٢ . ٣ . ٢ اكتساب المعرفة

في المرحلة الثانية بعد عملية تشخيص المعرفة تأتي عملية اكتساب المعرفة من مصادرها المختلفة، وهي إما تكون من **مصادر داخلية**: مثل مستودعات المعرفة والإدارات المتخصصة في جمع المعلومات والمعرفة مثل المعلومات الجنائية والمختبر الجنائي والاستخبارات الأمنية وغيرها ، أو من خلال المشاركة في الخبرات والممارسات وحضور المؤتمرات والندوات والنقاش والحوار والاتصال بين جماعات العمل والمدير الاقدم ومتلقي الخدمة والعاملين أو من بيانات أساسية مثل البيانات المالية والاقتصادية والتي يتم من خلالها نقل المعرفة وتحويلها من ضمنية إلى واضحة والعكس وينتج عن ذلك إبداع المعرفة التنظيمية.

وقد تكون من **مصادر خارجية**: تتولى إدارة المعرفة إحضارها عبر الحدود التنظيمية أو المشاركة فيها ويساعدها في ذلك التطورات التكنولوجية وما تقدمه من تسهيلات مثل المؤتمرات الفيديوية والشبكة العالمية(الانترنت) وغيرها. كما تحصل المؤسسة على المعرفة من خلال الاستخبارات وتحليلها،ومن الأبحاث الأكاديمية ومن الخبراء والمختصين في المجالات الأمنية المختصة أو من خلال تبادل الزيارات والدورات الخارجية للعاملين في المؤسسات الأمنية ومن الأمثلة على التعاون الأمني بين الدول مثل إدارة الشرطة العربية والدولية (الانتربول).

٢ . ٣ . ٣ عملية توليد المعرفة

توليد المعرفة يعني إبداع المعرفة ، ويتم ذلك من خلال مشاركة فرق العمل الداعمة لتوليد رأس مال معرفي جديد في قضايا وممارسات جديدة تساهم في تعريف المشكلات وإيجاد الحلول الجديدة لها بصورة ابتكارية مستمرة، كما تزود المؤسسة بالقدرة على التفوق في الانجاز وتحقيق مكانة سوقية عالية في مجالات مختلفة مثل ممارسة الاستراتيجية وبدء خطوط عمل جديدة والتسريع في حل المشكلات ونقل الممارسات الفضلى وتطوير مهارات المهنيين ومساعدة الادارة في توظيف المواهب والاحتفاظ بها. وهذا يعزز ضرورة الفهم بأن المعرفة والابتكار عملية مزدوجة ذات اتجاهين: فالمعرفة مصدر للابتكار والابتكار عندما يعود يصبح مصدراً لمعرفة جديدة.

ومن الأمثلة على ذلك عندما يتم تشكيل فريق عمل في إدارة المختبرات والأدلة الجرمية في إجراء فحوصات غير روتينة في المسائل المستجدة للسموم ويتبادل الفريق الخبرات والاستشارات مع المختبرات العالمية والدولية مثل مختبر ايرلندا الذي عمل باتفاقية توأمة مع إدارة المختبرات والأدلة الجرمية في الأردن .وبذلك تتكون لدى الفريق معرفة مبتكرة يستخدمها أعضاء الفريق في اكتشاف الجرائم الجديدة ويتم تداولها وعمل حلقات نقاشية لكي يستفيد منها الأفراد الآخرون غير المشاركين في فريق العمل وتعمم بذلك المعرفة الجديدة.

٢ . ٣ . ٤ تخزين المعرفة (الاحتفاظ بها)

عملية تخزين المعرفة تعود إلى الذاكرة التنظيمية Organizational Memory والتي تحتوي على المعرفة الموجودة في أشكال مختلفة بما فيها الوثائق المكتوبة والمعلومات المخزنة في قواعد البيانات الالكترونية، والمعرفة الانسانية المخزنة في النظم الخبيرة Expert Systems، والمعرفة الموجودة في الاجراءات والعمليات التنظيمية الموثقة، والمعرفة الضمنية المكتسبة من الأفراد وشبكات العمل. وأنه مع الزمن تتراكم المعرفة التنظيمية، ويساعد في ذلك برمجيات المجموعات، إذ تلعب تكنولوجيا المعلومات دورا مهما في تحسين وتوسيع الذاكرة التنظيمية واسترجاع المعلومات والمعرفة المخزنة ومن التكنولوجيا المستخدمة

تكنولوجيا (Pull، Push) التي تعمل على الربط بين المؤسسة وبيئتها لاكساب المؤسسة مزايا استراتيجية تساعدها في المنافسة وفي تغيير قواعد اللعبة التنافسية (Wheelen and Hunger،2010،287).

يلاحظ أن التركيز الأهم في عملية التخزين يجب أن يكون حول حجم السياق الذي سيتم احتواؤُه، فليس إبداع المعرفة مقتصرا على المشاركة بها فقط، وإنما في استخدامها بكفاءة وبشكل كاف في السياق والا فقدت المعرفة.كما ان مستودعات المعرفة تشكل قضية مركزية في المؤسسات الأمنية المعتمدة على المعرفة، إذ تحرص المؤسسات الأمنية على إدامة المخزون المعرفي كمتطلب لمواجهة فرص تغييرات وتحديات المستقبل، وتقوم إدارة المخزون المعرفي بعملية الاكتساب والاحتفاظ والتوظيف للمعرفة بمساعدة التكنولوجيات الداعمة.

٢ . ٣ . ٥ تطوير المعرفة وتوزيعها

تطوير المعرفة يركز على زيادة قدرات ومهارات وكفاءات عمّال المعرفة، وهذا يقود إلى ضرورة الاستثمار في رأس المال البشري الذي ينعكس على قيمة المؤسسة ويعزز من جدارتها التنظيمية، ويساعدها في ذلك جذب واستقطاب أفضل العاملين في مجال المعرفة من سوق عمل المعرفة الذي يتميز بالمنافسة العالية. ومن تطبيقات إدارة المعرفة بهذا الخصوص البرامج التدريبية المستمرة، بالاضافة إلى التركيز على التعلم التنظيمي وتنمية المهارات التعاونية بين جماعات الممارسة وفرق العمل التي تؤدي إلى إبداع منتجات جديدة أو تقديم خدمات جديدة تزيد من كفاءة المؤسسة .

وما لم تتم عملية توزيع المعرفة بشكل كفء فلن تولد المؤسسة عائداً ولا منفعة مقابل التكلفة، وأنه إذا كان من السهل توزيع المعرفة الواضحة من خلال استخدام الأدوات الالكترونية، فإنه ما زال يُتطلع إلى توزيع المعرفة الضمنية الموجودة في عقول العاملين وخبراتهم، وهو ما يشكل التحدي الأكبر لإدارة المعرفة.ذلك لأن المعرفة تكون مفيدة فقط عندما يتم توفيرها بحرية ويساعد المؤسسة في ذلك شبكات الانترنت والانترانت والاكسترانت مثل توزيع المعرفة بين مراكز مكافحة المخدرات في الحدود وبينها وبين الإداراة المركزية وكذلك تعميم نتائج الاحصاءات الجرمية إلى مديريات الشرطة وتعميم أسماء المطلوبين عبر الحدود من قبل إدارة المعلومات الجنائية .

تطبيق المعرفة

تطبيق المعرفة يأتي من العمل وكيفية تعليمها للآخرين حيث تتطلب المعرفة التعلم والشرح، والتعلم يأتي عن طريق التجريب والتطبيق مما يحسن مستوى المعرفة ويعمقها، وعلى ضوء ذلك فإنه يجب أن يؤخذ تطبيق المعرفة في المقام الأول، مع العلم بأنه لا يوجد عمل بدون أخطاء، إذ أن الوحيد الذي لا يخطىء هو من لا يعمل، وبذلك فإنها تستوجَب تبني ثقافة مؤسسية تدعم عملية التجريب والتطبيق وليس الخوف وهذه هي من صفات المؤسسات الأمنية التعلمية التي تتبع التعلم التنظيمي في ثقافتها.

إذ أن تطبيق المعرفة أكثر أهمية من المعرفة نفسها، ولن تقود عمليات الابداع والتخزين والتوزيع إلى تحسين الأداء المؤسسي مثلما تقوم به عملية التطبيق الفعال للمعرفة، وخاصة في العملية الاستراتيجية في تحقيق الجودة العالية للمنتجات والخدمات لمقابلة حاجات متلقي الخدمة. لذلك فالمعرفة قوة وثروة إذا طبقت.

٢ . ٤ تكنولوجيا إدارة المعرفة

إن البنى التحتية لإدارة المعرفة تساند وتدعم آليات وتكنولوجيا إدارة المعرفة التي تساند عمليات إدارة المعرفة، وبمرور الوقت تتولد منافع البنى التحتية لإدارة المعرفة من آليات وتكنولوجيا إدارة المعرفة حالها بذلك حال عمليات المعرفة .

هنالك العديد من تكنولوجيات إدارة المعرفة الداعمة لنظم إدارة المعرفة والتي تستفيد من البنية التحتية لإدارة المعرفة من تكنولوجيا المعلومات وهي على النحو الآتي:

١ ـ الذكاء الصناعي Artificial Intelligence

يُعد الذكاء الصناعي وتطبيقاته بمثابة الشرارة التي قادت نظم إدارة المعرفة وتوظيفها في المؤسسات كثيفة المعرفة وذلك لحل المشكلات التنظيمية المختلفة .ويعرف الذكاء الصناعي بأنه العلم الذي يزود الحواسيب بالقدرة على حل المشكلات المعقدة من خلال النماذج الخوارزمية.كما أن الذكاء الصناعي يحاول محاكاة الذكاء الانساني عن طريق استخدام الحاسوب بهدف فهم العمليات الذهنية المعقدة التي يقوم بها العقل البشري

أثناء ممارسه التفكير. ومن ثم ترجمة هذا التفكير إلى ما يوازيه من عمليات حاسوبية تزيد من قدرة الحاسوب على حل المشكلات المعقدة.

ويعزى اهتمام المؤسسات عموماً بالذكاء الصناعي للأسباب الآتية:

١ ـ إنشاء قاعدة معرفية تدعم الذاكرة التنظيمية بحيث يرجع اليها العاملون في حصولهم على المعرفة وتعلم القواعد التجريبية التي لا تتوفر في الكتب والوثائق.

٢ ـ خزن المعرفة المرتبطة بالذكاء الصناعي خوفاً من فقدانها أو تسربها بسبب دوران العاملين أو استقالتهم أو وفاتهم.

٣ ـ إنشاء آلية لا تكون خاضعة للمشاعر البشرية كالقلق أو التعب أو الارهاق وخاصة في المؤسسات التي يتميز العمل بها بالإرهاق والخطر.

٤ ـ امتلاك وسائل ناجحة في تطبيقاتها لإدارة الازمات.

٥ ـ توليد الحلول الناجحة للمشكلات المعقدة يغني القاعدة المعرفية ويعزز من الذاكرة التنظيمية التي تمكنها من التحليل والمعالجة للمشكلات في الوقت المناسب والمطلوب.

ولعل من أبرز تطبيقات الذكاء الصناعي مايلي :

١ ـ معالجة اللغات الطبيعية التي تحاول التحاور مع المستخدمين عن طريق الاستفسارات ويمكن استخدامها في عمليات الترجمة والتلخيص والبحث عن المراجع.

٢ ـ نظم رؤية الحاسوب هي التي تزوده بأجهزة الاستشعار الضوئي للتعرف على الاشخاص أو البصمات :الأصابع أو العين .مثل نظام مراقبة الدوام ونظام مراقبة الحريق وجهاز الكشف عن العملات المزيفة.

٣ ـ تعلم الآلة مثل التعلم الاستقرائي والتعلم المبني على الحالة ومناجم البيانات.

٤ ـ الالعاب مثل الشطرنج والطاولة.

٥ ـ الانسان الآلي:وهو جهاز أو آلة كهروميكانيكية تقوم بتلقي الأوامر من حاسوب تابع للقيام بأداء أعمال أو وظائف محددة.

٦ ـ أتمتة اكتساب المعرفة مثل الخرائط المفاهيمية والتنظيمية (Fernacdez, 2004, 101-103).

٢ ـ نظم دعم القرار Decision Support Systems

هـي نظم معلومات معتمدة على الحاسـوب تـزود المديرين بالمعلومـات التفاعلية أثناء عملية إتخاذ القرارات وتسـتخدم هذه النظم نماذج التحليل وقواعد بيانات خاصة وبصيرة وحكم متخذ القرار والنماذج التفاعلية المعتمدة على الحاسوب لدعم القرارات شبه المهيكلة وغير المهيكلة (O,brien, 208).

٣ـ النظم الخبيرة المستندة إلى القواعد المعرفية Expert Systems :Knowledge Based Systems

هي نظم معلومات معتمدة على المعرفة تستخدم المعرفة المحددة في تطبيقات معقدة لتقدم للمستخدم النهائي خبرة المستشار في عملية حل المشكلات المعقدة . ومما يجدر ذكره هنا أن النظم المعتمدة على المعرفة تقدم النصح كأساليب لحل المشكلات بدلاً من كونها تشـكل إطـار عمل لنظـم إدارة المعرفة .هذا، وتختلف النظرة إلى هـذه النظم من وجهتي نظر الأولى لدى المستخدم النهائي الذي يعدها من جانبه بأنها تتكون من ثلاثة مكونات هي :برامج الذكاء ومواجهة المستخدم وبيانات محددة عن المشكلة.

أمـا وجهـة النظر الثانية لـدى مطور النظم الذي يعرف بمهنـدس المعرفة وتتكون النظـم المعتمـدة على المعرفة لديه من مكونين همـا برنامج الذكاء الذي يتكون من قاعدة المعرفـة المبنيـة على عبارات if-then ومحرك المواجهة. أما المكـون الثاني فهو بيئة التطوير التي تتكون من ثلاثة مكونات هي أدوات اكتساب المعرفة وقواعد بيانات فحص الحالة ومواجهة المطورين (Ibid, 230).

٤ ـ نظم التفكير (الاستنتاج) المعتمد على الحالة Case-Based Reasoning Systems

يتـم بموجب هذه النظم اسـتخدام المعرفة المصرح بها من خلال دراسـة الحالات المخزنـة تاريخيـاً والتي تدعى مكتبة الحالة من خلال ايجاد واسـترجاع الحلول التي تمت في الحالات المشـابهة للمشـكلة الحالية وبعـد ذلك يتم إضافة الحل الجديـد لمكتبة الحالة وهكذا. مثل عبث بعض الأفراد في مسرح الجريمة وتغيير ملامحه وأدلته مما يشكل حالة سابقة يمكن التدريب والتأكيد على عدم تكرارها .

صحيح أن هذه الطريق تحقق منافع منها تقليل جهود هندسة المعرفة لكن عنق الزجاجة يكمن في الحصول على قواعد من الخبير أو من مصادر أخرى لا تمتد لفترة طويلة بسبب أن هذه النظم تعتمد على الحالات والوثائق التاريخية التي تعكس الخبرة الماضية والتي قد لا تمثل بالضرورة قيمة عالية لحل المشكلة الحالية.وهو ما يعرف باسترجاع المعرفة بدون السياق الخاص بها(Fernacdez, 2004, 160-171).

٥ ـ نظم استنباط المعرفة Knowledge Elicitation Systems

تعمل هذه النظم على تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة مصرح بها . ووفق المعادلة التالية:

اكتساب المعرفة = المعرفة المستنبطة Knowledge Elicitation +تمثيل المعرفة

إن المحرك الأساس لاستنباط المعرفة هو النقاش وجهاً لوجه بين الخبير في موضوع ما مثل خبير البصمة وهو الذي يعالج معرفة في حقل التعرف على البصمات وبين الموظف الذي يسأل أسئلة ويلاحظ حل المشكلات التي يقوم بها الخبير ليحدد أي نوع من المعرفة هو الذي سوف يستخدم.وتتكرر مثل هذه المقابلات مرارا حتى تتأكد عملية استنباط المعرفة. ومن التكنولوجيات المستخدمة هنا ما يعرف بشبكات الذخيرة (المستودعات) الفنية Repertory Grids التي تعتمد على نظرية تركيب الشخصية (Ibid, 190).

٦ ـ تكنولوجيات اتصالات الحاسوب وجماعات النقاش المعتمدة على الويب
Computer Communication technology and Web-based discussion groups

أحدثت شبكة الانترنت والشبكة العنكبوتية العالمية WWW ثورة في عالم الاتصالات مكنت من مشاركة المعرفة بين الجهات المختلفة التي ترتبط بها نظراً لكونها تربط بين مخازن عملاقة للمعلومات وبين متلقي الخدمات الذين يبحثون عن المعلومات وذلك عن طريق المتصفحات ومحركات البحث المختلفة باستخدام لغات برمجة Java وHTML. ومن الأمثلة العملية التعاون بين مختبرات الأدلة الجرمية والتعاون الأمني من خلال الانتربول (Ibid, 205).

٧ ـ تكنولوجيا اكتشـاف المعرفة الجديدة (التنجيم عن البيانات) Technology Discovering New Knowledge :Data Mining

فيما يلي الخطوات الأساسية التي تتم في عملية التنجيم عن البيانات:

١ ـ فهم طبيعة المؤسسات والمشاكل التي تتطلب الحلول الناجحة.

٢ ـ فهـم البيانـات: تعتبر مسـألة معرفـة البيانات وفهمها من أهم المسـائل المتعلقة في هندسـة البيانات إذ يسـاعد الفهم المصممين على اسـتخدام الخوارزميات والادوات المسـتخدمة في تنجيم البيانات للمسـائل المحددة بدقة مما يقود إلى تعظيم فرص النجاح في عملية اكتشـاف المعرفـة وتتم هذه العملية من خلال خطـوات محددة هي تجميع وتوصيف والتحقق مـن جودة البيانات ثم إجراء عملية التحليل الاسترشادي للبيانات.

٣ ـ تهيئة البيانات من خلال اختيارها وصياغة المتغيرات وتحويلها ثم تكامل البيانات وتصميمها وتنسيقها.

٤ ـ صياغـة نـماذج الحـل والتثبـت منهـا للحصول عـلى أفضل حل للمشـكلة قيد الدراسة.

٥ ـ التقويم وتفسير نتائج النموذج

٦ ـ نشر وتوزيع النموذج داخل المؤسسة وخارجها ليتمكن المستفيدون من الحصول على النتائج التي يسترشدون بها في عملية اتخاذ القرار وفقاً لعمليات قوائم القرار وشـجرة القرار والقواعـد Rules والوظائف والعناقيـد (التجميع) Clusters للبيانات ذات العلاقة (Ibid, 216-222).

٣ ـ الذاكرة التنظيمية واتخاذ القرارات وحل المشكلات

المقدمة

ظهر مصطلح الذاكرة التنظيمية Organizational Memory (OM) ونظم الذاكرة التنظيمية Organizational Memory System (OMS) في التسعينيات عندما كان الجدل يـتراوح بـين كونها موضة أم أنها كلمات طنانة أم أنهـا حقائق ، وقد تعلق المفهوم بقواعد البيانات ومستودعاتها ونظم برمجيات المجموعات وإدارة المعرفة.

ونظـراً لكـون معظم الموجـودات المعرفية وخاصـة الفكرية منها تعـود إلى المعرفة الموجـودة في الـرأس المـال البشري فيهـا والذين هم يشـكلون أهم موجوداتهـا، فإذا ما كانوا غير سعداء وغير محفزين ومندفعين وغير ماهرين في فن التعاون ،فإن مورداً ثميناً من الموجودات المعرفية سوف تخسره المؤسسة ولذلك ينبغي أن تحرص المؤسسة على عدم مغادرتهم لأنها تفقد بذلك موجوداتها القيمة والثمينة.

وبما أن موجود المعرفة هو الأسـاس في المؤسسـات المعرفية ،فإن محاولات عديدة قد تمت لبناء الذاكرة التنظيمية ونظمها من خلال عمليات إدارة المعرفة التي تعمل على اكتسـاب المعرفـة وتنظيمها ونشرها وإعادة اسـتخدامها ولعل من الأسـباب الضاغطة لتكوين الذاكرة التنظيمية ما يلي :

١ ـ نسيان المؤسسة لروتين العمل الذي تم في الماضي ولماذا تم عمله كذلك؟

٢ ـ ضعف قدرة المؤسسات على عملية إدارة التعلم وتمثيل العوامل الحرجة في ما تعرفه.

٣ ـ الذاكرة التنظيمية ليسـت فقط تسـهل عملية تراكمية وحفظاً للمعرفة، ولكنها أيضـا تتضمن عملية مشـاركة المعرفة من خلال عمليـة الاتصال والتعلم بين العاملين في فرق العمل وفيما بين فرق العمل التي تشكل معرفة ذاكرة المشاريع المختلفة في المؤسسة.

٤ ـ قوة استخدام نظم الذاكرة التنظيمية تساهم بشفافية في امتلاك المعرفة وتحسين عمل الفريق في عملية حل المشكلات واتخاذ القرارات.

٥ ـ عندما يغادر الأفراد فريق العمل أو على الأقل بعضاً منهم فإنه بامكان باقي الفريق إكمال عمل الفريق.

٦ ـ عندما يأتي أعضاء جدد إلى فريق العمل فإنه يمكنهم البدء في العمل من حيث انتهى إليه الفريق المستقيل وبطريقة أسرع.

٧ ـ جعل العمل التنظيمي داخل المؤسسة يتم بشكل مؤسسي أي لا فردي. فالعمل المؤسسي يدوم لفترات أطول من العمل الفردي ،إذ أن فترة بقاء وإدامة المؤسسة أطول من فترة بقاء الأفراد العاملين فيها (Conklin, 2007, 1-6).

٣ . ١ مفهوم الذاكرة التنظيمية

اختلف الباحثون في تحديدهم لمفهوم الذاكرة التنظيمية فمنهم من ركز على أن فكرة الذاكرة التنظيمية هي الدالة على المثابرة والإدامة للمعرفة في المؤسسة ، وأنها توجد في ستة أماكن رئيسة فيها هي: الموارد البشرية والثقافة التنظيمية والهياكل التنظيمية والبيئة التنظيمية والتحول التنظيمي والأرشيف الخارجي .ومنهم من وسع وجهة النظر ليِّعرف الذاكرة التنظيمية على أنها تؤدي إلى التخزين والاسترجاع والتوزيع اللامحدود للمعرفة التنظيمية .وهناك وجهة نظر ثالثة وهي أبسط وحاسوبية تَعد الذاكرة التنظيمية بأنها آلية تمكن من التخزين المستمر والمعالجة للمعرفة التنظيمية.

هذا ويرجّح الباحث وجهة النظر الأوسع نطاقا للذاكرة التنظيمية لأنها تزيد من القدرات المعرفية وذلك للأسباب الآتية:

١ ـ اكتشاف وتوليد المعرفة من خلال الأزمات المخفية.

٢ ـ تشخيص المعرفة في الأزمة.

٣ ـ توزيع المعرفة على متخذي القرار المناسبين.

٤ ـ استخدام المعرفة لاتخاذ القرارات المناسبة لتجنب الوقوع في الأزمات.

٥ ـ عزل المعرفة القديمة التي تضر بالمعرفة الجديدة.

٦ ـ حماية المعرفة للاستخدام المستقبلي.

لذلك فإن المؤسسة بحاجة إلى امتلاك آليات البحث والاسترجاع للمعرفة التي تمكنها من توفير الدعم اللازم للعمليتين الآتيتين:

١ ـ استكشاف المعرفة : knowledge exploration والتي تبحث في ابتكار المعرفة ومكان وجودها أهي من داخل المؤسسة أم من خارجها؟.

٢ ـ استغلال المعرفة : knowledge exploitation التي تساعد المؤسسة في تعريف المعرفة الموجودة وفهمها وتوزيعها وتطبيقها.

وبناءً عليه ،فإن المؤسسة الناجحة سوف تحقق عدداً من المزايا نظراً لتخزينها معرفتها لبنائها قاعدتها المعرفية التي تعزز الذاكرة التنظيمية وذلك على النحو الآتي (Vasconcelos, 2002):

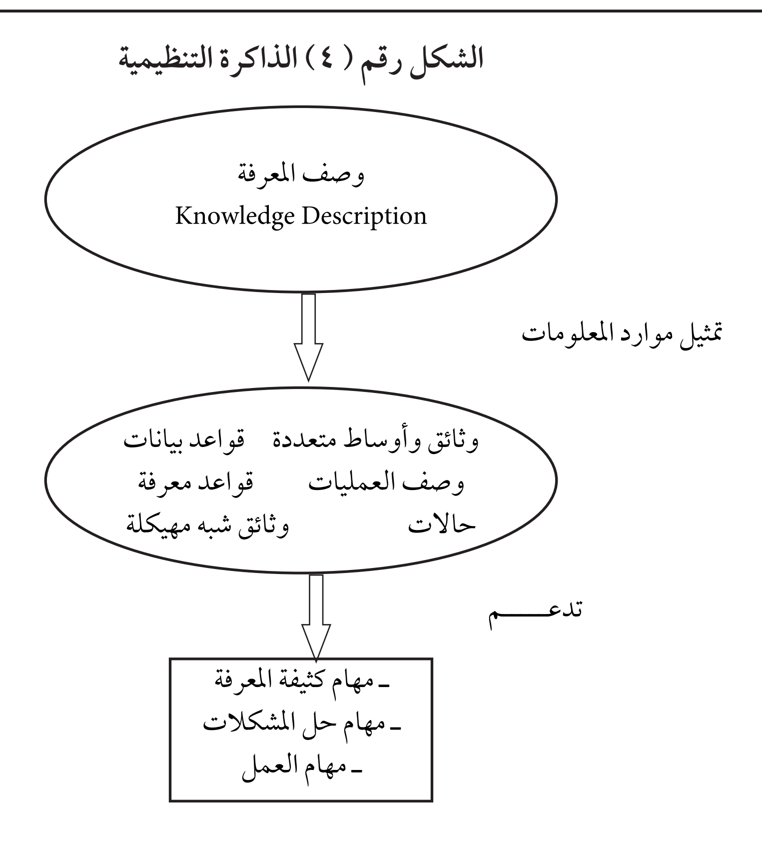
١ ـ القدرة على تخزين المعرفة المنتشرة وغير المهيكلة فيها مثل خصائص القدرات الجوهرية في العاملين وفي الموارد ذات العلاقة وخبرات المشاريع وفرق العمل وتوثيق السياق المعرفي.

٢ ـ زيادة القدرة على الأتمتة لمساعدة المستخدم في دعم القرار من خلال تزويده بالإرث المعرفي المتراكم المعتمد على البدائل او تمثيل مناظير المستقبل للعمليات الموجودة.

٣ـ القدرة على استرجاع المعلومات المعتمدة على السياق التنظيمي وتمثيلها في السياق المعرفي بالنسبة لمصادر المعلومات فيها، وخاصة ما يتعلق منها بحل المشكلات والعمليات واتخاذ القرارات.

٤ ـ القدرة على تمثيل التفكير السببي من خلال الهيكل المفاهيمي الذي يؤدي إلى المؤسساتية Institutionalization التي تقود إلى ابداع وتصنيف موجودات المعرفة الجديدة في المؤسسة والشكل رقم (٤) يوضح الذاكرة التنظيمية.

الشكل رقم (٤) الذاكرة التنظيمية



المصدر Vasconcelos,jose&Gouuveie,Feliz&Kimble,Chris,2002,An Organizational Memory Information System Using Ontologies . p9.

بالنظر إلى الشكل (٤) يلاحظ بأن موارد المعلومات والسياق تتضمن المعرفة الاجرائية والمصرح بها والحقائق الموجودة في ذاكرة الأفراد مثل خبراتهم وتوجهاتهم ومعرفتهم ذات الصلة ومعرفة العمليات والحالات والوثائق شبه المهيكلة وقواعد البيانات وقواعد المعرفة والوسائط المتعددة في التوثيق ، ذلك لأن المعرفة المخزنة في الذاكرة التنظيمية يجب أن تكون مفيدة وتلبي حاجات المهام المختلفة. وعليه، فإن الذاكرة التنظيمية يجب أن تكون سهلة الوصول لكل أعضاء المؤسسة وأن توظف في مهام حل المشكلات والعمليات والعمل المعرفي من خلال الاستعانة بمختلف مظاهر التقنية والدروس المتعلمة.

ومن الأمثلة على ذلك في المؤسسة الأمنية قدرتها على الاستفادة في التحقيق في قضية جديدة من خلال التراكم المعرفي المخزون في الذاكرة التنظيمية سواء أكان من معرفة الأفراد المشاركين في فريق التحقيق أم من خلال مشاركتهم المعرفة مع آخرين مختصين. أم من خلال الاستفادة من المعرفة المخزنة في قصص النجاح التي قادت لاكتشاف جريمة مماثلة أم من الملفات والوثائق والصور والأصوات والآثار التي التقطت في مسرح الجريمة . كل ذلك يقود إلى حل قضية تحقيقية مبني على حقائق علمية ويسرع في الوصول إلى الجاني وتقديمه إلى العدالة مما يعزز من دور الذاكرة التنظيمية في استخدامات الذكاء التنظيمي ويحقق الأهداف التنظيمية للمؤسسة الأمنية .

٣ . ٢ محاولات بناء الذاكرة المؤسسة

لقد حاولت منظمات ومؤسسات عديدة بناء الذاكرة التنظيمية لها ،ومنها شركات الطيران التي عملت منذ سنوات على حفظ ذاكرة المشروع من خلال حفظ التقارير الرسمية ووثائق التصاميم والنقاشات والمذكرات ومحاضر الاجتماعات . ومن جانب آخر حرصت على حفظ ذاكرة فريق المشروع ممثلة في الأفكار والقرارات والاتصالات والبريد الالكتروني من خلال تسجيلات الفيديو والاجتماعات المرئية سعياً منها بأن تتعلم من دروسها السابقة وتجاربها في انعاش الذاكرة التنظيمية.

بعض المؤسسات الأخرى حاولت استخدام أدوات برمجيات المجموعات لإبداع وادامة الذاكرة التنظيمية، إلا أن هذه المحاولات واجهت العديد من المشاكل منها:

١ ـ إن برمجيات المجموعات تصمم لاستخدام الاتصالات غير الرسمية وربما تصبح مخازن للمعرفة التنظيمية لكنها تعاني من ضعف الهيكلية.

٢ ـ إبداع طرق الحفظ والاسترجاع وجعلها قابلة للبحث باستخدام الذكاء الصناعي. لكن الأخير قد لا يجعل المعرفة الحرجة تعطي السياق المعرفي الذي أضاف لها قيمة مضافة.

٣ ـ صعوبة الوصول إلى الطريقة التي تساهم في تقفي أثر(تتبع مسار) القيمة في معرفة المؤسسة.

٤ ـ صعوبة تغطية عمليات الانتاج في المؤسسة.

وكنتيجة لهذه المشكلات فإن ابداع واستخدام الذاكرة التنظيمية ربما لا يكون منتجاً يمكن تسويقه في نظر البعض. ومن هنا كانت محاولات جادة للابداع الفعال لنظم الذاكرة التنظيمية والتي تطلبت انشاء أدوات وممارسات جديدة تجعل التغيير في التكنولوجيا أمراً ممكناً كما هو الحال بالنسبة للثقافة التنظيمية.

٣ . ٣ معوقات تفعيل الذاكرة التنظيمية

واجهت عملية تفعيل الذاكرة التنظيمية العديد من المعوقات لعل أبرزها ما يلي:

١ ـ جعل المعرفة الضمنية (غير المصرح بها)معرفة واضحة

أحد أهم التحديات التي واجهت وتواجه عمل الفريق هو الاتصال الفعال ومن هنا فإن مشاركة الفهم والمعرفة هو أمر في غاية الأهمية. لكن الذي يعيق الوصول إلى هذا الفهم المشترك أحياناً هو اللغة المشتركة وخاصة من جانب عمّال المعرفة كمختصين في عالم معقد وغني في تخصصاتهم، فكل واحد منهم عميق في معرفته وخبرته يأتي ليلعب دوراً بارزاً في قاعدة معرفة الفريق. وبناء على ذلك، كان لا بد من خلق اطار عمل فاعل من الفهم المشترك وخاصة في المفاهيم والمصطلحات التي يتم استخدامها .

وبالمقابل ،فإن من عناصر إبداع الفهم المشترك هو في جعل المعرفة غير المصرح بها معرفة صريحة (واضحة) وذلك من خلال مواجهة الأفكار والحقائق والاقتراحات والمعاني والقرارات وقصص النجاح. وبعبارة أخرى إحداث تغيير في عمل المعرفة من خلال التركيز على ابداع المعرفة بين المجموعات من خلال اكتسابها وتنظيمها وجعلها في متناول الجميع مما يسرع من عملية التفكير والتعلم وبالتالي تزداد القدرات الجوهرية المعرفية للمؤسسة . (Wheelen and Hunger,2010,189).

أحد الطرق القوية في تجنب الغباء التنظيمي Organizational stupidity هو في جعل عملية عمل المعرفة جدية بدرجة كافية لالتقاط المعرفة ومشاركتها واتاحة المعرفة للآخرين ومنهم أصحاب المصالح (الأطراف ذات العلاقة)Stakeholders وأعضاء الفريق الجدد والادارة العليا وذلك لزيادة سرعتهم في التفكير والتعلم. مثل تدوير العاملين في إدارة

المعلومـات الجنائيـة على الأقسـام المختلفة وخاصـة الجدد منهم لفهـم دلالات العمل بالشكل الصحيح ثم اختيار الموظف المناسب للوظيفة المناسبة .

٢ ـ الوثائق بدون سياق

أحـد العوائق في تفعيـل الذاكرة التنظيمية هو حفظ الوثائق بدون حفظ السـياق، ذلك السـياق الذي يعطي الوثائق معناها وهو الأمر الأهم الذي يسـمح باسـتخدامها مستقبلاً عندما يتغير السياق.

التصـور الحالي يفـترض أن الذاكرة التنظيمية هي تخزين للعمل اليدوي من خلال التركيز على حفظ وتنظيم وفهرسـة واسـترجاع المعرفة الصريحة (الواضحة) المخزنة في الوثائق وقواعد البيانات، إلا أن هذا وحده غير كاف، لأن معظم العمل المعرفي مطلوب لحل المشكلات المستعصية والمعقدة Wicked Problems أي تلك المشكلات التي لم تحصل بعـد عـلى تعريف و تحديد دقيق لها لأنها تتغير عـبر الوقت مثل مصطلح الإرهاب الذي تتعامل معه المؤسسات الأمنية في الوقت الحالي . فالتعامل مع حل هذه المشكلات ربما يتم من خلال فقدان الافتراضات والتخمينات والقرارات تحت ظروف عدم التأكد.

ومن هنا فإن توطين حل المشكلات وتوظيفها في المؤسسة الأمنية أي جعلها مألوفة ،يتطلـب بالاضافـة إلى الحلـول التقليدية في عمليـة اتخاذ القرار(تعريف المشـكلة وجمع البيانات وتحليلها وصياغة الحل المناسـب وتنفيذه) توفير الأسـاليب الحديثة التي تعمق مـن التفاعلات الاجتماعية مثل المحادثات والاجتماعات والنقاشـات والتعاون الأمني الإقليمي والدولي عبر شـبكات الاتصال المعلوماتيـة الدولية (الانتربول)وتبادل البريد الالكتروني وغيرها.

وفي شـأن التعامـل مـع المشـكلة المعقـدة فالهدف الرئيـس ليس في إيجـاد الاجابة الصحيحة لها، إنما في إيجاد الحل الصحيح الذي يجعل المشكلة قدُفهمت بما لها من علاقات ودلالات بالمعنـى الواسـع. ذلك أن عمل المعرفة بحاجة إلى مشـاركة الفهم ومشـاركة الأهـداف التي تسـاعد في إبداع القصة الناجحة عن ماهيـة العمل والتفكير فيه والتعلم منه ،ولا يأتي ذلك إلا من خلال ربط المعرفة بالسياق الذي يمثل الحقائق والافتراضات

والقرارات العقلانية والمعاني التي وردت في التوثيق نفسه مثل عملية التحقيق في تفجيرات المباني والفنادق التي تتم في بلدان مختلفة وما يتم استخلاصه من نتائج تفيد في الوقاية من الوقوع فيها مستقبلاً ثم معالجتها في حال وقوعها بالطريقة الصحيحة .

٣ ـ الصلة و الحجم (Relevance & size)

تشكل الصلة السياقية للذاكرة الانسانية التحدي الثالث أمام الذاكرة التنظيمية بما فيها المعرفة غير المصرح بها لأن المعرفة قد تفقد صلتها أو قيمتها عبر الوقت. وبناء على ذلك، فإن المعرفة غير المصرح بها (الضمنية) والتي قد تكون أكثر سياقية ولها وهج هي التي تكون الفاعلة أكثر في المؤسسات الأمنية.

أما في مسألة الحجم فالذاكرة التنظيمية شأنها شأن الذاكرة الانسانية ، لها قدرة على استدعاء ما تريد مما له صلة ملحوظة بالواقع . وعليه، فإن المشكلة تكمن في التساؤل عن مدى كبر الحجم الذي ستتسع له الذاكرة التنظيمية وخاصة مع انتشار استخدام شبكة الانترنت وربط المؤسسة بها.ومن هنا تلجأ إدارة المعلومات الجنائية أحياناً إلى لجان تشكلها لدراسة الملفات التي تم شمولها بقوانين العفوالعام أو التقادم أو رد الاعتبار للنظر في امكانية شطبها لتخفيف عبء العمل أوابقاء الضروري منها مما يزيد من حجم المخزون المعلوماتي.

وبالمقابل، فان هناك مشكلة أخرى قد تقود إلى الغباء التنظيمي عندما يقال بأنه يجب أن يتم تطبيق ما تم في الماضي بنجاح في الوقت الحاضر وفي المستقبل وبنفس الكيفية. لأن ذلك ضمان أكيد على نجاحه .وفي هذا مخالفة لقاعدة صريحة وواضحة في حياة المنظمات ألا وهي أن نجاح الأمس ليس دالة أكيدة على نجاح اليوم ونجاح الغد . وأن الثابت الوحيد في حياتها هو التغيير وأن من لم يتجدد يتبدد.وأن مواكبة المستجدات أمر مهم لصياغة الحاضر وتشكيل المستقبل .

وفي مسألة التشخيص السابق للمشكلة المتعلقة بالمعرفة ذات الصلة بالموضوع وفي الحجم الذي ستؤول إليه الذاكرة التنظيمية ،تبرز مسألة هامة وهي أن آليات البحث والفلترة الحالية لا تزال ضعيفة في مواجهة الكم الهائل من السياقات التنظيمية. لذلك

فإن قلب المشكلة هو في محاكاة الذاكرة الانسانية التي لا تزال لها سعة هائلة في فهم المعاني وربط تلك المعاني التي لها علاقة وصلة بالموضوع قيد البحث على عكس ذاكرة الحاسوب. وعليه، فالتحدي هنا يكمن في إبداع آليات للذاكرة التنظيمية مماثلة للذاكرة الانسانية تستطيع أن تحتفظ بالكم الهائل من المعرفة وفي ذات الوقت تستطيع أن تسترجع المعرفة ذات العلاقة في الزمان والمكان الذي نحتاجه .

في تكنولوجيا الحاسوب جرت ولا تزال تجري إمكانات مثيرة لاستخدام السياق الهائل من برمجيات المجموعة والوكالات الذكية والشبكات العصبية وأساليب البحث المتقدمة والخوارزميات وبوابات ذكاء الأعمال Business Intelligence portal لاسترجاع ما له علاقة في قواعد البيانات. ويبقى الأمل معقوداً في المستقبل على تطوير آليات الاسترجاع الذكي للمعنى والصلة. وخاصة مع تطور لغات البرمجة عبر الزمن لأن العمل الذكي في المؤسسات الأمنية الذكية يتطلب منها أن تذهب إلى أبعد من عمليات الفهرسة واعادة الهيكلة وذلك للمحافظة على فعالية الذاكرة التنظيمية المتوقدة لا أن تصبح من قبيل الموروث والفضول التاريخي.

٤ ـ المقاضاة والنسيان التنظيمي Litigation & Organizational Amnesia

إن طبيعة الطعن المقدم من الدوائر القانونية ضد بعض المؤسسات والشركات قادها إلى تبني سياسة النسيان التنظيمي وهي طريقة نظامية لإتلاف جميع المذكرات والوثائق التي تحتاج اليها المؤسسة في فترات منتظمة.

تحدث المقاضاه أو الملاحقة الجرمية من الناحية القانونية كأمر خطير فيما لو لوحظت أية مذكرات مكتوبة او تقارير مالية غير صحيحة يمكن استخدامها ضد المؤسسة، إن مثل هذا التفكير يشكل معوقاً أمام الذاكرة التنظيمية بأن تضع أية معلومة مدونة ومخزنة في الكمبيوتر تحت عدسة إمكانية استخدامها ضد المؤسسة.

وهنا يبرز التساؤل الآتي كيف يمكن للمنظمة التعامل مع الأخطاء التي يجب تجنبها والتي سوف تكلف المؤسسة تكاليف المقاضاة وتوابعها؟ لعل الحل وعلى المدى الطويل هو في أن تنافس المؤسسة على أساس انواع المعرفة المختلفة : المعرفة الأساسية

(وفق قواعد اللعبة)، والمعرفة المتقدمة والمعرفة الابداعية (لتغيير قواعد اللعبة) (Atwood, 2002, 3-5). ومن الأمثلة على النسيان التنظيمي تشكيل لجان إعادة دراسة الملفات الجرمية على أساس العفو العام أو قوانين رد الاعتبار لدراسة ما ينبغي اتلافه وما ينبغي ابقاؤه وإدخاله عل نظام الفايل نت في إدارة المعلومات الجنائية.

٣ . ٤ التحديات التي تواجه بناء نظم الذاكرة التنظيمية

تواجه عملية بناء نظم الذاكرة التنظيمية تحديات كبيرة تقع في ثلاثة مجالات مهمة هي:

١ ـ تحديات تعود الى إدارة المعرفة

وتشمل تأكيد منظور عملية المعرفة والذي بموجبه يتم تحويل المعرفة من منظور العمل إلى منظور العملية وتحدي حفظ السياق التنظيمي مع الوثيقة وتحدي التزويد بالمعرفة ذات الصلة وأخيرا تحدي السياق الاجتماعي.

٢ ـ تحديات تعود الى عمّال المعرفة وتتمثل في الآتي:

أ ـ هنالك تفاوت موجود بين من تنصب جهودهم على إدامة المعرفة في الذاكرة التنظيمية وبين المستخدمين الذين ينتفعون بتطبيقاتها.

ب ـ هناك صعوبات تتعلق بالتقاط المعرفة: إذ كيف يمكن التقاط الحد الأدنى من المعلومات والمعارف المفيدة من الكم الهائل من المتوفر منها وخاصة مع عالم الانترنت والشبكات .

ج ـ عرقلة عملية الأمن الوظيفي والاجتماعي والمتمثلة في مقاومة التغيير التكنولوجي وتبعاته .

د ـ إن تبني برمجيات متقدمة يجب ان يشارك فيها الذين سينتفعون بتطبيقاتها ليتأكدوا من تلبية النظام لحاجاتهم لا أن تعتمد برمجيات جاهزة ذات قوالب محددة..

هـ ـ عوائق تتعلق بصعوبة الحصول على الموارد البشرية الكفؤة اللازمة لإدامة الذاكرة التنظيمية.

و ـ عوائق تنظيمية وإدارية تتعلق بتشجيع المؤسسة على العمل الفردي أحياناً أكثر من تشجيعها على العمل الجماعي وفرق العمل .

٣ ـ تحديات ممارسات تطوير النظام

ويمكن فهم هذا التحدي من خلال الفجوة بين البحث والتطبيق وتظهر عادة في المجالات المختلفة والتي يتسع مجالها هنا لصعوبتين تكنولوجيتين تساهمان في جسر الفجوة وهما:

أ ـ غالبا ما يتم تطوير النظام من خلال السياق الذي استخدم من أجله ومع الموظفين المعنيين لكن التحدي يكمن في صلاحيته لسياقات أخرى ومع موظفين آخرين.

ب ـ إن تقديم نظام جديد للمؤسسة يجب أن لا يدمر عملياتها الاعتيادية بل ينبغي أن يكون متكاملا وقويا ومنسجما مع عملياتها الطبيعية (Ibid, 5-7) .مثال ذلك النظام الجديد المحوسب لمضاهاة البصمة في إدارة المختبرات والأدلة الجرمية والذي حل مكان النظام اليدوي القديم يجب أن يكون قابلا للتطوير وفق مستجدات التكنولوجيا الجديدة وأن يبنى تراكمياً عليها.

٣ . ٥ حل المشكلات التنظيمية وتكاملية حلول إدارة المعرفة

١ ـ حياة المؤسسة كلها حل للمشكلات

بالنظر إلى المؤسسة الأمنية كنظام اجتماعي متكامل وما يدور فيها من أنشطة وأفعال وسلوكيات تحاكي توقعات وترتيبات معرفية تقودها إلى صياغة حلول تجريبية لانتاج معرفة وتوقعات جديدة. ففي الحياة اليومية للمؤسسة الأمنية هناك العديد من القرارات التي تشكل جزءاً من سلسلة حياتها التعلمية والتنظيمية والتكيفية. وعليه ،يمكن تصنيف العمليات التنظيمية إلى ثلاثة صنوف هي عمليات تشغيلية وعمليات معرفة ومعالجة عمليات إدارة المعرفة.

١ ـ العمليات التشغيلية :هي تلك العمليات التي تستخدم المعرفة (جزء من

الاحداث والشروط المعيارية في العمل) لكن المشكلة هنا في من يملك هذه المعرفة لحل المشكلات وكيف ينتج التكامل في حلها.

٢ ـ عمليات المعرفة وفيها عمليتا معرفة: الأولى: تتعلق بانتاج المعرفة والتي يتولد بموجبها حلول جديدة للمشاكل التنظيمية، والثانية تتعلق بتكامل المعرفة التي تقدم هذه المعرفة الجديدة للأفراد والمجموعات في المؤسسة.

٣ ـ أما عن معالجة عمليات إدارة المعرفة فالمشكلات التي تظهر في المؤسسات الأمنية هي حالة طبيعية من حياتها اليومية فالمؤسسات الأمنية تذهب من خلال عمليات حل المشكلات وايجاد الحلول الناجعة لها إلى عمليات معرفة جديدة تفيدها في القرارات المستقبلية.

٤ ـ المعرفة التنظيمية لا تكون منتجة ما لم يتم وجود حلول تجريبية تستطيع المؤسسة بموجبهااختيار البدائل المنافسة منها وفقاً لمعايير ومناظير سياقية تجعلها تتميز عن منافسيها وبالتالي فهي تؤسس ما يعرف بتقييم المعرفة الذي يعطيها القدرة على التعرف على المعرفة حال رؤيتها. وعندما تنتج المعرفة وتحل المشكلات التنظيمية تبدأ عملية تكامل المعرفة بالظهور مثل تلك الحلول التي تظهر نتيجة لحل الأزمات المرورية وقت الذروة أو في المناسبات الدينية مثل مواسم الحج والعمرة في المملكة العربية السعودية وما تقوم به الأجهزة الأمنية من جهود جبارة في انجاح مواسم الحج السنوية.

المعرفة هي عملية تنظيمية يتم بموجبها تكامل المعرفة في المستويات المختلفة في المؤسسة سواء تلك المعرفة المتحصلة من التعلم الفردي أو من التعلم التنظيمي أو من خلال مستودعات المعرفة والتي تقسم إلى أربع عمليات فرعية يمكن ان تستخدم بطريقة إلكترونية أو شخصية، وهي :

١ ـ التنبؤ بالمعلومات والمعرفة.

٢ ـ البحث والاسترجاع.

٣ ـ مشاركة المعرفة (نقاش النظراء ينتج المعرفة).

٤ ـ التعليم (النقاش الهرمي لانتاج المعرفة).

يستخدم تكامل المعرفة إما للاستمرار في توليد حلول للمشاكل الأصلية أو في حال ما تستدعي الظروف ذلك كما هو الحال في التعاون المثمر البناء بين مديريات الشرطة والإدارات ذات العلاقة مثل المعلومات والمختبرات ومكافحة المخدرات والدرك وغيرها .

إن دورة حياة ولادة المعرفة أو موتها تظهر من خلال عمليات المؤسسة ومن خلال المعرفة الجديدة المنتجة فإنها تشكل نمطاً من دورة الحياة المستمرة للمعرفة. فالمعرفة التنظيمية المتولدة من دورة حياة المعرفة ومن حل المشكلات هي معرفة لا تعد ولا تحصى إذ أنها موجودة في كل المستويات التنظيمية حيث يتم التفاعل الاجتماعي والوظيفي ويتم توليد معارف جديدة تجعل المؤسسة تتكيف مع بيئتها مثال على ذلك المؤسسات الالكترونية الافتراضية Virtual organizations. (Firestone, 2007) والتعاون الدولي والانتربول .

٢ ـ دور نظم إدارة المعرفة في حل المشكلات

تستثمر إدارة المعرفة العديد من آليات ادارة المعرفة وتكنولوجياتها في مساندة ودعم عمليات إدارة المعرفة وتقسم الى أربعة أنواع وهي:

١ ـ نظم اكتشاف المعرفة والتي تمثل أنظمة تطوير وتوليد المعرفة.

٢ ـ نظم امتلاك المعرفة وهي التي تقوم بترتيب المعرفة وتنظيمها.

٣ ـ نظم المشاركة بالمعرفة وتعني تنظيم وتوزيع المعرفة على المستفدين.

٤ ـ نظم تطبيق المعرفة وهي تعنى باستغلال المعرفة والانتفاع منها.

وفيما يلي توضيح لدور نظم إدارة المعرفة في حل المشكلات التنظيمية في المؤسسات الأمنية:

أولاً : نظم اكتشاف المعرفة

تساند نظم اكتشاف المعرفة Knowledge Discovery System عمليات تطوير المعرفة الضمنية والمعرفة المصرح بها من معالجة البيانات وتحليل المعلومات المتاحة أو من تحليل المعرفة التي سبق أن تم الحصول عليها، وتساند عادة هذه الأنظمة العمليات الفرعية ذات العلاقة مثل المعرفة التركيبية التوافقية Combination ومساندة اكتشاف المعرفة الضمنية وجعلها شائعة اجتماعياً وكذلك مساندة عملية اكتشاف المعرفة الضمنية الجديدة.

وتلعب هذه النظم دوراً فاعلاً في اسناد اكتشاف المعرفة من خلال تفصيل المعرفة التوافقية (التركيب) أو المعرفة الاجتماعية (المشتركة) Socialization لجعلها متاحة للجميع. من خلال تدوير العاملين على كافة الاقسام داخل المؤسسة الأمنية،وتفعيل عملية العصف الذهني Brainstorming لفرق العمل في مجال التحقيق وتحفيز العاملين وخاصة الجدد منهم لتشجيع عملية الإبداع الفردي والتنظيمي .

ثانياً : نظم امتلاك المعرفة

تساند نظم امتلاك المعرفة عمليات استرجاع المعرفة الضمنية والمعرفة المصرح بها الموجودة في أذهان الناس والذكاء الصناعي أو في الأقسام الادارية داخل المؤسسة كما تساعد هذه الأنظمة عملية امتلاك المعرفة التي تكون موجودة خارج المؤسسة بما في ذلك المعرفة لدى المستشارين والمنافسين ومتلقي الخدمة والموردين بالاضافة الى انتقالها من العاملين السابقين الى العاملين الجدد في المؤسسة.

وتساند أيضاً التكنولوجيا أنظمة امتلاك المعرفة من خلال تفعيل المعرفة الخارجية (التجسيد) Externalization والمعرفة الداخلية (المدمجة) Internalization وذلك في عملية استنباط المعرفة حيث إنها ضرورية في تنفيذ التكنولوجيا الموجهة نحو الذكاء الصناعي والنظم الخبيرة ومثال على ذلك انظمة التدريب بالحاسب وتكنولوجيا الاتصالات والدورات التدريبية الأمنية والزيارات الميدانية لمؤسسات مماثلة في بلدان متقدمة .

ثالثاً: نظم المشاركة بالمعرفة

تساند هذه النظم في مشاركة المستخدمين لمعرفتهم الصريحة والضمنية و تعود إلى ما يسمى مستودعات المعرفة والذاكرة التنظيمية فيها التي تتكون من تراكم معرفي يشكل موجودات فكرية عظيمة للمؤسسة الأمنية مثل إدارة المعلومات الجنائية وما تقوم به من مهام وتعاون مع المديريات المختلفة بهدف توفير الدعم والمساندة في العمل ولا يقتصر دورها على مديريات الشرطة بل يتعدى ذلك إلى القضاء والمحاكم في وصولها إلى قرارات عدم المحكومية وإلى المؤسسات الدولية عبر الانتربول الدولي .

رابعاً : نظم تطبيقات المعرفة

تساند نظم تطبيقات المعرفة العملية التشاركية للمعرفة من خلال بعض الأفراد الذين يستفيدون من معرفة الآخرين دون الطلب الفعلي أو تعلمهم المعرفة من خلال روتين العمل والاجراءات اليومية.وتدعم تكنولوجيا المعرفة الاتجاه التطبيقي من معرفة الخبراء المتمثلة في النظم الخبيرة ونظم دعم القرارات بالاضافة الى أنظمة حل للمشاكل Troubleshooting Systems ونظام البصمة وتحليل الخطوط وفحص آثار اطلاق العيارات النارية والتحاليل الكيميائية والبيولوجية التي توفرها إدارة المختبرات الجنائية والأدلة الجرمية للجهات والمؤسسات التي تحتاجها في عمليات الاثبات أو النفي فيما تواجهه من قضايا (العلي، ٢٠٠٦، ٢٩٩ ـ ٣٠١).

٤ ـ النتائج والتوصيات

٤ . ١ النتائج

توصلت الدراسة إلى أبرز النتائج الآتية:

١ ـ إن بناء الذاكرة التنظيمية وإدامتها يحتاج إلى توفير البنى التحتية الأساسية من تكنولوجيا المعلومات الضرورية للمؤسسة الأمنية والتي تتكون من الأجهزة والبرمجيات والموارد البشرية والشبكات والاتصالات والبيانات وهي متوفرة في إدارتي المعلومات الجنائية والمختبرات والأدلة الجرمية.

٢ ـ جرت محاولات بحثية في موضوع الذاكرة التنظيمية وقد ركزت في معظمها على المفاهيم والمحتويات والأنواع المختلفة من الذاكرة التنظيمية لكن القليل منها من ركز على دور تكنولوجيا المعلومات في بناء ودعم نظم الذاكرة التنظيمية وهو ما حاولت الدراسة الحالية التبشير به.

٣ ـ تتمثل البنى التحتية اللازمة لإدارة المعرفة في وجود ثقافة مؤسسية داعمة وهيكل تنظيمي مرن واتصالات فاعلة لتطبيقية المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والمعرفة ومعرفة تشاركية عامة وتوفير بيئة مادية وهو ما تعمل على توفيره المؤسسة الأمنية من خلال إدارتها المعنية التي تشكل روافد معرفتها مثل إدارة المختبرات والأدلة الجرمية ومخازن ومستودعات معرفتها الصريحة كإدارة المعلومات الجنائية.

٤ ـ واجهت عملية بناء نظم الذاكرة التنظيمية موانع متعددة منها ثقافة المؤسسة وصعوبة اكتساب وتوثيق المعرفة الضمنية من الخبراء وصعوبة محاكاة دماغ الانسان في عملية حل المشكلات وضعف نظم حوافز المشاركة في المعرفة وضعف آليات الهيكلة التي تعمل على جعل النظام المعرفي مؤسسيا نتيجة لضعف تعريف الأدوار والمسؤوليات الداعمة لوظائف التذكر وإبداع المعرفة ومشاركتها في مسألة الالتزام بالمبادرات الحقيقية للذاكرة التنظيمية وانشاء المسميات الوظيفية اللازمة في الهيكل التنظيمي لهذه الوظيفة .

٥ ـ تكمن فاعلية الذاكرة التنظيمية في التغلب على معوقات جعل المعرفة الضمنية (غير المصرح بها)معرفة واضحة وحفظ الوثائق بدون حفظ السياق وفي كون المعرفة قد تفقد صلتها أو قيمتها عبر الوقت و مدى كبر الحجم الذي ستتسع له الذاكرة التنظيمية وخاصة مع انتشار استخدام شبكة الانترنت وربط المؤسسة بها.وفي المقاضاة والمساءلة القانونية التي قد تتعرض لها المؤسسة والتي لا تراعي مسألة النسيان التنظيمي .وهو ما يشكل فرصاً وتحديات أمام المؤسسات الأمنية تواجهها في عملها.

٦ ـ تواجه عملية بناء نظم الذاكرة التنظيمية تحديات كبيرة تقع في ثلاثة مجالات مهمة

هي التحديات التي تواجه إدارة المعرفة نفسها وتحديات تعود إلى عمال المعرفة وتحديات ممارسات تطوير النظام. وهنا تستجيب المؤسسة الأمنية الذكية لهذه التحديات بما تملكه من تسخير لنقاط قوتها العملية المعرفية المتجددة والمستندة إلى النظم الخبيرة والذكاء المؤسسي.

٧ـ تتكون عمليات إدارة المعرفة من ست عمليات رئيسة هي التشخيص والاكتساب والتوليد والتخزين والتطوير والتوزيع والتطبيق وتتركز مفاهيم الذاكرة التنظيمية في عملية التخزين بشكل أكبر .

٨ ـ هنالك العديد من تكنولوجيات إدارة المعرفة الداعمة لنظم إدارة المعرفة (تلك النظم التي تساعد في اكتشاف المعرفة وامتلاكها والمشاركة بها وتطبيقها) ومن هذه التكنولوجيات الذكاء الصناعي ونظم دعم القرار والنظم الخبيرة المستندة إلى القواعد المعرفية ونظم التفكير (الاستنتاج) المعتمد على الحالة ونظم استنباط المعرفة وتكنولوجيات اتصالات الحاسوب وجماعات النقاش المعتمدة على الويب وتكنولوجيا اكتشاف المعرفة الجديدة (التنجيم عن البيانات).

٩ ـ من الأسباب الضاغطة لتكوين الذاكرة التنظيمية :نسيان المؤسسة لروتين العمل الذي تم فيها في الماضي وضعف قدرة المؤسسات الأمنية على عملية إدارة التعلم وتمثيل العوامل الحرجة في ما تعرفه وقوة استخدام نظم الذاكرة التنظيمية التي تساهم بشفافية في امتلاك المعرفة وتحسين عمل الفريق في عملية حل المشكلات واتخاذ القرارات وجعل العمل التنظيمي داخل المؤسسة يتم بشكل مؤسسي .

١٠ ـ تحقق المؤسسة الأمنية عدداً من المزايا بوجود الذاكرة التنظيمية منها تخزين المعرفة المنتشرة وغير المهيكلة فيها مثل القدرات الجوهرية وخبرات العاملين في فرق العمل التحقيقية والمشاريع وتوثيق السياق المعرفي الأمني.وزيادة القدرة على الأتمتة المساعدة في دعم القرارات وزيادة القدرة على استرجاع المعلومات المعتمدة على السياق التنظيمي وتمثيلها في السياق المعرفي بالنسبة لمصادر المعلومات فيها وخاصة ما يتعلق منها بحل المشكلات وعمليات المؤسسات الأمنية العامة والخاصة.

١١ ـ تعيش المؤسسات الأمنية بشكل عام حياة مليئة بالمشكلات التي ترافق عملياتها التنظيمية: فالعمليات التشغيلية وعمليات المعرفة ومعالجة عمليات إدارة المعرفة ينتج عنها حلولها ومعارف جديدة يمكن استثمارها في تحقيق نجاحات عديدة للمؤسسة الأمنية وفي تدوير قصص النجاح والممارسات الفضلى التي تستفيد منها الجهات ذات العلاقة .

١٢ ـ تلعب نظم إدارة المعرفة أدواراً بارزة في حل المشكلات التنظيمية من خلال استثمار ما تقدمه آليات ادارة المعرفة وتكنولوجياتها في مساندة ودعم عمليات ادارة المعرفة في المؤسسة الأمنية من حيث تأمين المشاركة الفاعلة في تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة وفي توثيق المعرفة وتدويرها وتطويرها وتطبيقها في القضايا الأمنية المشابهة.

٤ . ٢ التوصيات

على ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

١ ـ إجراء المزيد من البحوث عن الجدوى الاقتصادية والفنية والإدارية لنظم الذاكرة التنظيمية ومداخل تطبيقها.

٢ ـ توفير البنى التحتية المتطورة من تكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة كضرورات تنافسية في عصر العولمة وثورة المعرفة إن أرادت المؤسسات الأمنية مواجهة متطلبات البيئة المستقبلية المضطربة التي تتطلب منها التميز في أعمالها وتحقيق النجاح المستمر .

٣ ـ لا بد للمؤسسات المتوجهة لتبني نظم الذاكرة التنظيمية من التعرف على موانعها للتغلب عليها وتذليلها وجعل التحديات التي تواجهها فرصاً واعدة لمستقبلها المنظور من خلال تعميق الفهم الواسع لمزاياها.

٤ ـ إجراء بحوث ميدانية لاختبار وجود تكنولوجيات إدارة المعرفة ومنها الذكاء الصناعي ونظم دعم القرار والنظم الخبيرة المستندة إلى القواعد المعرفية ونظم

التفكير(الاستنتاج) المعتمد على الحالة ونظم استنباط المعرفة وتكنولوجيات اتصالات الحاسوب وجماعات النقاش المعتمدة على الويب وتكنولوجيا اكتشاف المعرفة الجديدة (التنجيم عن البيانات) وبيان مدى مساهمتها في إيجاد الحلول الابتكارية وحل المشكلات التي تواجه عمل المؤسسات الأمنية.

٥ ـ إجراء البحوث التطبيقية على الذاكرة التنظيمية في المؤسسات الأمنية المختلفة ومقارنتها معا لتبيان المتميز منها وتدوير قصص النجاح فيما بينها .

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

العلي ،عبدالستار وقندلجي ،عامر والعمري،غسان،٢٠٠٦،المدخل إلى إدارة المعرفة،(دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع،عمان –الاردن

العمري،غسان،٢٠٠٤، الاستخدام المشترك لتكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة لتحقيق قيمة عالية لأعمال البنوك التجارية الاردنية ،أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان –الاردن.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية

Atwood.Michael.2002.Organizational Memory systems: Challenges For Information Technology. Proceedings of 35th Hawaii International conference on system sciences.www.yahoo.com

Conklin.Jeff.2001.Designing Organizational Memory: Preserving Intellectual Assets in Knowledge Economy. www. Designing Organizational Memory.com

Daft.Richard.2010.New era of management.(9th .South-Wetern.USA).

Desonza.Kevin.2003.Don't Just Manage Crises .New Zealand Management.vol.50 issue. 8. p51.EBSCO.com

Firestone.Joe.2004.Organizational problem Solving.www.radio.com

Frnadez.B&Gondalez.A&.Sabherwal.R.2004.Knowledge Management .Challenges. Solutions. and Technologies. . Person Prentice Hall. Upper Saddle River. New Jersey

Lytras. M. & Pouloudi. A. & Poulymenakon. A. (2002). "Knowledge Management Convergence Expanding Learning Frontiers". Journal of KM. Vol. 6 No.1 www.brint.com

Marwick. A. (2001). "Knowledge Management Technology". IBM Systems Journal . Vol. 40 Issue. www.EBSCO.host.com

O'brien, James. A. (2002). "Management Information Systems : Managing Information Technology in the e-Business Enterprise". 15th Irwin, New York : McGraw-Hill.

Oz, Effy. (2002) . "Management Information Systems". (3th , Course Technology, Canada , Thomson Learning

Skyrme ,D. (1998) Knowledge Management : The State Of Practice: PPT:5 .www.skyrme.comTissen, R. & Andresson, D. & Dprez, F. (1998). Value-Based Knowledge Management". Amsterdam: A Person Company

-Vasconcelos,jose&Gouuveie,Feliz&Kimble,Chris,2002,An Organizational Memory Information System Using Ontologist, Proceeding of the 3rd conference ,University of Cambria, Portugal. www. yahoo. com.

Wheelen, Thomas & Hunger David,2010,Strategic Management and business policy: achieving sustainability,12th ,Person, Prentice-Hall.Boston.

Wilson, Rowan. (2003). "Ten Ways To Embed Knowledge Management" (KM Review) www.KIKM.com

- Zhu, B. (2002). "Information Visualization For Knowledge Repositories: Applications and Impacts", PhD, The University of Arizona , Digital Dissertation,

قدرات ومهارات الأستاذ الجامعي
بين الواقع والمأمول في عصر العولمة

د. منى عبدالفضيل الألفي(*)

خلفية الدراسة وأهميتها

يحظى التعليم بما يمتاز به من شمولية بأهمية استثنائية لأثره البالغ في تنمية الموارد البشرية تأكيداً لذلك أشار الفرد مارشال (Alfred Marshal 1930) إلى أهمية التعليم باعتباره نوعا من الاستثمار القومي أكد ضرورته لعمليات التنمية (عبد اللة ، طه ، جياد فبراير ٢٠٠٨) حيث لا يطور التعليم فقط الثروات البشرية بل يجعلها قادرة على تنفيذ برامج التنمية ، فرؤية المستقبل وتحدياته وتحويلها إلى واقع ملموس تتوقف على رؤية القائمين على رسالة التعليم وبالأخص رسالة الجامعة ومالها من أثر على حركة المجتمع ككل (إبراهيم ، رجائي ، توفيق ٢٠٠٣).

ونظراً لأن المجتمع العربي لم يلتفت للتغيرات الحديثة في التعليم العالي وغيره على المستوى العالمي إلا متأخراً فقد لجأ للتعديلات السطحية للعيوب التي يعاني منها التعليم العالي دون البحث عن إستراتيجية متكاملة جذرية ومرنة للإصلاح تقابل التغيرات السريعة في شتى ميادين الحياة مما جعل الحديث مازال قائماً عن عيوب التعليم العالي وخريجيه الذين لا يتناسبون مع سوق العمل المحلي والعالمي وأساتذته الذين هم في مواجهه صعبة مع متطلبات هذه المتغيرات العالمية الحديثة والتي نفرد بعض الحديث عنها لنرى كيفية هذه المواجهة.

لقد أحدثت ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)

Information and Communication Technologies ثورة في وجود أشكال من

(*) مدير القسم النسائي بكلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

التعليم ، كالتعليم عن بعد والجامعات الافتراضية ، وجامعة الإنترنت والمدينة الجامعية الإلكترونية لمواجهة إشكالية عدم قدرة الخطط المستقبلية للدول على استيعاب الأعداد المتزايدة لطلاب التعليم العالي . فمن التحديات التي يواجهها التعليم العالي النمو الحاد المتوقع لأعداد الطلاب وكذلك زيادة معدل الطلاب عن معدل أعضاء هيئة التدريس (Bridges, David 2000)

وذلك ملحوظ من الآن وبالتالي هذه النوعيات من التعليم والتي تستخدمها الآن كثير من الجامعات غيرت أداة التعليم فيها من وجه لوجه إلى التعليم على الخط Online وأصبح Web هو المستخدم للتدريس والتعليم لكل المقررات أو كثير منها كما دعمت هذه الجامعات بالمعلومات التكنولوجية ولذلك ظهر الأساتذة العولميون الإلكترونيون وهم global – e – teachers القادرون على إعطاء خبرة في أي مكان من العالم للطلاب وأتاحتها التكنولوجيا بكل سهولة فالأستاذ معك بالصوت والصورة وفي الزمان نفسه (Carmal McNaught, 2003) كما أن الأستاذ الجامعي Online مصمم ومسهل ومتعاون لنشاطات المتعلمين الذين قد يعملون في أماكن مختلفة وبأوقات مختلفة مع تسهيلات متنوعة تحتاج لزيادة مرونة ولتنمية مهارات واستراتيجيات استخدام أدوات الكمبيوتر الوسيطة وتدعيم طرق لتعليم الطلاب في أي وقت وفي أي مكان Sue Bennett, 2004) .هذا النوع من التعليم الإلكتروني يتطلب هيئة تدريس تمتلك اتجاهات إيجابية قادرة على تطوير مقرراته عن بعد وإدارتها واحترام الوقت والساعات الإلكترونية في التواصل مع طلابهم خصوصاً في الاتصال التزامني أو الفوري على الشبكة العنكبوتية (الصالح ٢٠٠٧) في الوقت نفسه يقوم التصميم التربوي بطريقة مرنة للتكيف مع برامج التربية والمقررات بسرعة متبعاً التغيرات المطلوبة وهنا المرونة شيء أساسي لمواجهة تلك التغيرات السريعة فمراكز التعليم يجب أن تنمى باستمرارية لتكون دائما تحت شروط التغير فتقوم التربية بالتأهيل وبشكل دولي من خلال التعليم المستمر لترقية المهارات ومعرفة كيف تكون المعرفة لتقابل الاحتياجات الجديدة للمؤهلات العالمية وذلك يحتاج للوعي العولمي للاحتياجات العولمية وتبادل المعرفة بين الجامعات (Saidi jorgen 2001) .

وكذلك الحاجة إلى تصميم تربوي لمواجهة الاختلافات في الخصائص الثقافية

للبيئات المختلفة لفهم ما حولنا بعمق يصل إلى الطلاب مع الاحتفاظ بهويتهم، والتركيز على احتياجات سوق العمل المحلي والعالمي فالجامعات بحاجة للدخول إلى مفاوضات مع وجود عقل مفتوح وفهم للثقافات الخارجية ويجب أن يتخذ القرار بشأن المهارات والمواد الأساسية التي يجب أن تدرس للطلاب في ذلك العالم المتغير(Carmal 2003).

ولم تؤثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فقط على وجود أشكال مختلفة من التعليم بل أثرت على الجانب البحثي حيث السرعة في الأداء والاستخدام المشجع والرخيص للاتصالات بين مجموعات البحث دفعت وبصورة جيدة الجانب البحثي في معظم الجامعات (Haward Newby,1999).

كما أن التربية الفعالة في القرن الحادي والعشرين ليست ببساطة مادة لتدريس أو تعليم محتوى منهج ولكنها أيضا تتناول القيم والطموحات والمشاعر والمدركات الحسية والعلاقات فلن تأخذ التربية مكانها بدون مهارات اتصال بين شخصية Skills Interpersonal والمتضمنة القدرة على التكيف مع احتياجات وتغيرات المجتمع وهي تنمية فهم للآخرين وخلفياتهم وقيمهم وتقاليدهم وتنمية القدرة على احترام الآخرين (Johnn le Roux 2002).

ولا ننسى اقتصاديات التعليم حيث أصبح سوق التعليم المتقدم للمراحل ما بعد الثانوية قطاعاً مهماً في عالم الأعمال إذ يقدر حجمه بحوالي ٣٣٠ مليار دولار سنوياً هذا عن إحصائية عام ١٩٩٩ فماذا عن الآن؟ (انترنت العالم العربي ١٩٩٩) بالإضافة إلى ما سبق من تغيرات أحدثتها ثورة المعلومات والاتصالات فإن هناك كثيراً من الضغوط للتغير تزعج منهج الجامعات التقليدية بطرق عديدة ومختلفة يجب أن تتفهمها وإلا فهي خارج التاريخ ومنها :

أولاً: تشديد الانتباه لدور الجامعات في تنمية بعض أو كل القدرات العامة التي تشكل الطلاب للعمل مثل مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.

التأكيد على ما يسمى الاتجاهات (الأبعاد الشخصية للعمل الأكاديمي وسياق العمال) Interpersonal dimensions of working مثل مهارات العمل في فريق الاتصال الشفهي والكتابي.

ـ فهم عالم العمل طرق توظيف الأعمال وكيف تكون المعرفة متاحة في هذه المجالات.

ـ تأسيس المهارات التي يفتقدها التعليم العالي في عالم اليوم «مهارات الحساب والكتابة الأساسية التي تستخدم للمنافسة في المعلومات التكنولوجية» وكذلك المهارات المفتاحيه مهارات الاتصال والحساب واستخدام المعلومات التكنولوجية وتعليم الطالب كيف يتعلم يجب أن تكون واضحة لجميع مؤسسات التعليم العالي بحيث تهدف إلى تحصيل الطلاب لهذه المهارات لتكون مخرجات لكل برامجها (Bridges, David, 2000).

ثانياً : وضع أهداف عامة للتعليم العالي للقرن الحادي والعشرين تتمثل في :

ـ التعلم مدى الحياة .

تجديد الاقتصاد المحلي والإقليمي.

ـ تطوير وتنمية البحث والمنح الدراسية ضمن أنظمة.

ـ المسؤولية الاجتماعية.

ثالثاً: صاحبت العولمة مفاهيم تربوية مهمة كالتربية العالمية أو العولمية والمنظور العولمي للتربية يجب على الجامعات التقليدية أن تضعه في الحسبان وإلا فالعزلة عن العالم وتعني التربية العالمية International Education:

تعلم تلك القضايا التي تتخطي الحدود الوطنية وتعلم الأمور البيئية والثقافية والسياسية والتكنولوجية المرتبطة عالمياً ، تفهم وجهات النظر الأخرى والرؤية بقلوب وعقول الآخرين بمعنى أنه على الرغم من أن لكل فرد وجماعة وجهات نظر مختلفة في الحياة إلا أنه يربط الجميع احتياجات مشتركة ، وتتضح المبادئ العامة للتربية العالمية من خلال هذا التعريف في الآتي :

١ ـ إتاحة الفرصة لكل من المدرسين والطلاب للتعرف عن قُرب على العمل مع الأفراد من مختلف الثقافات والأجناس .

٢ ـ تشرب منهاج الفنون والعلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية والرياضيات واللغات والدراسات الاجتماعية بمفاهيم التربية العالمية مع المراحل الأولى من الطفولة، وليس هذا فقط بل من الجوهري والأساسي إتقان مهارات الكمبيوتر والارتفاع بمستوى المعلومات والاتصالات التكنولوجية (ICT) في السنوات الحديثة أيضا من المدارس الابتدائية حيث أن هذه المهارات جوهرية لسوق العمل المستقبلي (S. Waite 2004).

٣ ـ تتضمن المناهج الدراسية تأثير انتشار المعاملات الدولية على الأفراد والمجتمع ككل بحيث تعكس احتياج الدول لبعضها البعض .(Ramler. Siegfried, 1999).

كما تعرَّف التربية العالمية أو العولمية Global education على أنها تنمية أو تطوير للمعارف والمهارات والاتجاهات التي هي القاعدة لصناعة القرار والمشاركة في خصائص العالم المتعدد الثقافات ومكونات الاقتصاد العالمي والنمو في كل حقول ومجالات العلاقات العالمية، والدراسات والتاريخ العالمي، علم الأرض الدراسات الثقافية والعرقية (Merry field. Merry .1995)

وقد حدد (Johann Le Roux) خمسة أبعاد للتربية العولمية تعكس التعريفات العامة لها وهي:

- الوعي المنظوري: وهو إدراك وتقدير الأفكار الأخرى من العالم حق قدرها.
- الإدراك أو الوعي بحالة الكوكب بفهم عميق للأحداث والقضايا العولمية.
- الوعي عبر الثقافات: الفهم العام لتعريف ثقافات وخصائص العالم مع التأكيد على فهم التشابهات والاختلافات.
- المنظومة الإدراكية : الاعتياد على طبيعة الأنظمة أين كانت حالتها البسيطة إلى الأنظمة العالمية المعقدة جميعها تنال حق الاختيار من الاعتماد المتبادل أو الثقة في مجال الاختلاف.
- اختيارات الاشتراك : مراجعة الإستراتيجيات للاشتراك في مساحات القضايا المحلية والعالمية.

ويؤكـد على أنها دراسـة للقضايا العولمية : أنظمتها مفاهيمهـا التي تمدنا بالمهارات والاتجاهـات الضروريـة لتوظيفها بفاعلية البيئـة العالمية ، المنهج عـبر الثقافات مفاهيم ومنظـور مابـين الثقافات والتربية العولمية تحتاج إلى تنمية المواطنة من يمتلك المعرفة عن العالم وما وراء الحدود ، الناس الأمم ، الثقافات القضايا وفهم كيف نحن نؤثر في العالم.

ودائماً ما يشار في مجال التربية العالمية إلى أهمية اكتساب الأفراد لمنظور عالمي Global awareness وعـلى الرغـم مـن أن هذا المصطلح يسـتخدم كثيراً كناتـج متوقع للعملية التعليمية إلا أن الآراء تنوعت بخصوص الوصول إلى هذا المفهوم فيرى كوبس (Kobus 1983) في ليستر (Lester T .1997) .

إن المنظـور العالمـي ينطوي على التعامل مع محتوى مؤثر يعمل على اكتسـاب الفرد المعلومات والاتجاهات الأساسية تجاه العالم بحيث يصبح جزءاً من المخزون المعرفي للفرد، إما سـيجل ، دازن ، بيري Segall. Dasen. Berry 1991 في ليسـتر فيؤكدون على فهم الاختلافات السـلوكية بين الأفراد الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة كمكونات أساسـية للمنظور العالمي (Laster. T. McCabe. 1997).

ولعـل الوعـى العالمـى لا يعني قبـول المعتقدات والسياسـات وممارسـات الدول الأخـرى دون ربـط ذلك بالقيـم الوطنية والخصوصيـة لكل دولة حيـث ليس هناك ما يدعـو للتناقـض بين التفاهم العالمـي والاهتمامات والقيم الوطنية . إذا كنا سنشـارك في البيئة الدولية كممثلين ناجحين عن ثقافتنا وقيمنا وخصوصيتنا.

وهناك مهارات ومعارف يحتاجها الأستاذ الجامعي ليدرس من خلال هذا المنظور العولمي تتمثل في إدراك الاختلافات والمتشابهات الثقافية متضمنة طرق تعلم المنظورات المتعددة والمسـتمرة العالم كنظام عولمـي وكمفاهيم يتوقف كل منها على الأخر الاتكالية المتبادلـة والترابطية ، كيف للطلاب الذين يتناقشـون محليـا أن يدركوا أن قراراتهم تؤثر وتتأثـر بالارتباطات العولميـة ، بالناس والتنظيمات حول العالم كل ذلك يلقي مسـئولية ضخمـة على الأسـاتذة للاتصـال بالطلاب مع اسـتمرارية تحديث معلوماتهم وتحسـين التكنولوجيـا وإدخـال الخـبرات الحقلية وتحديثها بصورة مسـتمرة مع اسـتمرارية تغير العالم (Johann Le Roux).

كما أن هنـاك مهارات مهمة أخرى هي جزء منه كمهارات قوة المشـاهدة وصنع القرارات، ومفاهيم فلسفية تربوية كونية، القدرة على تقويم التعلم بطرق مختلفة ومتباينة، وثقافات العالم الواسعة والعامة، مهارات العمل مع اللغات وترجمتها (Margaret Trotta 2004) فالمدرس يبين من خلال هذا المنظور العولمي علاقات وصداقات مع آخرين ذوي عقليات عولمية في منظمات مختلفة (Merry field, 1993).

فالأسـتاذ الجامعي الذي يدرس بأكثر من جامعة في بيئات مختلفة وثقافات مختلفة يتعامل مع أولئك الطلاب بصورة مباشرة أو غير مباشرة يجب أن ينمي ويطور مهارات الاتصـال عـبر الثقافـات والدافعية للتعلـم من المنظـور العولمي، بسـعيه إلى فهم مابين الثقافـات، التركيز عـلى المعارف العالمية التي ترتبط خاصـة بالموضوعات التي يقومون بتدريسـها مثال ذلك أسـتاذ فنون اللغـة الذي لا يقوم فقط بتدريـس آداب اللغة ولكنه يدرس الاختلافات الثقافية في مناطق مختلفة من العالم، يهتم بالسـياق التاريخي والثقافي والسياسي من المنظورات المختلفة لإثراء الخبرات عبر الثقافات فالطلاب يجب أن يفهموا معتقدات العولمة لتنمي مهاراتهم من خلال التفاعل بين الثقافات حتى يصبحوا مواطنين مؤثرين في عالم تعددي (Merry field, Merry,1995).

وكذلك لاستمرارية نمو وتدعيم التربية العالمية يجب التوسع في المكونات العالمية للدراسات الاجتماعية للمرحلة الأولى والوسطى من المستويات المدرسية، تطوير برامج تنمية الأساتذة في التربية العالمية بمشاريع متعددة، والتركيز على المنظور العولمي بالشراكة في الحقول المختلفة من التربية مع كثير من العقول العولمية (Haakenson, Paul 1994).

ولعل إضافة المنظور العالمي للمنهج بصورة حقيقية تعني تعلم كيف يدرس بطرق مختلفة كالتعليم التعاوني والتعليم بالمحاكاة وبتصورات الطلاب ومشاريعهم، وبتقدير المجتمعـات قـد يكـون كل ذلك لـه مغزى مهم للمعلمين واسـتخدام أسـاليب معالجة للمنهـج لتجعـل عملهـم اكثـر فاعلية من خلال المنظـور العولمي كما أن هنـاك مهارات وقدرات يكتسبها الطلاب تنتج عن استخدام الأساتذة لهذا المنهج العولمي تتلخص في :

- النزاهة الأخلاقية للمسئولية الاجتماعية.
- الارتباط بحقوق الإنسان والعدالة والكرامة .

ـ القدرة على تقويم الاقتصاد والاجتماع والسياسة والقرارات البيئية بموضوعية.

ـ القدرة الشخصية.

ـ القدرة على بدء وبقاء علاقات إنسانية جيدة دائمة.

ـ اتخاذ قرار تشاركي والقدرات التعاونية.

ـ معرفة القراءة والكتابة السياسية.

ـ القدرة على حل مشكلة عارضة مبدعة وحل قابليات قرار نزاع مبدع.

ـ القدرة الصريحة عبر مدى أجهزة الأعلام.

ـ القدرة على تطوير مجالات التفاعل الإنساني في مختلف سياقات الثقافة عبر التخصص والاجتماع الشخصي والرضا المدني.

من خلال ما مسبق عن بعض التغيرات العالمية الحديثة في التعليم العالي أحاول أن ألقي الضوء عن مدى رؤية الأستاذ الجامعي لهذه التغيرات وموقعه منها..

فيكاد يجمع التربويون على إعادة تعريف معلمي المهنة مع ما نحن فيه من تغيرات معقدة يتسم بها القرن الحادي والعشرين ليواجه المعلمون وبسرعة موجات إصلاحات التربية التي يجب ولابد أن تتواجد الآن على الساحة العربية لقد أصبحت مهنة التعليم تتطلب مستويات عالية من التطوير المحترف والذي من أهم خصائصه مفهوم الهدف الاجتماعي والالتزام الاجتماعي والارتباط القوي بجسم المعرفة الأكاديمية التي تربط النظرية بالممارسة وفكرة الممارسة المهنية ميزت بالقدرة على سحب تلك المعرفة (Kathryn Riley, 2003).

كما أنه يجب البحث عن دور الأستاذ الجامعي ومدى وعيه التربوي ، عن دور الجامعة في المجتمع ، وطبيعة التعلم والمتعلم وعن وعي المعلم بثقافة المجتمع والثقافات الأخرى في ضوء تحويلات النظام العالمي وتحدياته، وفي ظل النظم التربوية في الألفية الثالثة وسعيها إلى تفعيل النموذج التحويلي.

(Transformative Model) الذي يكون فيه المتعلم نشطا في البحث عن المعرفة

وتوجيه تعلمه والبحث عن حلول فريدة لمشكلات تعلم ترتبط بالحياة الواقعية أما نموذج نقل المعلومات Model Transmission فقد انتهت صلاحيته (الصالح ، بدر ٢٠٠٧) وكذلك النظرة التي تقوم على اعتبار المعلم هو المحور الأساسي لعملية التعليم والتعلم المسئول عن تعلم الطلاب وإيصالهم إلى المستوى المطلوب لم تعد صالحة لهذا العصر الذي نعيشه في ظل الانفجار المعرفي المتسارع والذي أدى إلى تراكم كميات هائلة من المعلومات لا يستطيع أن يلم بها أي إنسان مهما بلغت قدراته العقلية وعليه فقد أصبح التربويون ينظرون إلى أن عملية التعلم تقع بشكل كبير على عاتق المتعلم (الوهر، الحموري ٢٠٠٢).

أما دور عضو هيئة التدريس أصبح مسهلاً للتعلم والبحث facilitor (برايس ٢٠٠٤) وموجهاً ليس للبحث عن المعلومات فقط بل لإكساب الطلاب مهارات ترشدهم إلى كيفية إدارة وتقييم واستخدام تلك المعلومات بأنفسهم (Johann Le Roux 2002) .

وذلك أوجب النظر في أعمال ووظائف هيئة التدريس باستمرار والعمل على جعلهم واعين لتطور أدوارهم ومستعدين للقيام بالأدوار الجديدة ونتيجة للتطور المستمر والمتفجر للمعرفة لابد من متابعة تدريبهم طيلة حياتهم المهنية.

وفي ظل التربية العالمية يواجه المعلمون تحديات كبيرة فنحن في عصر يلعب المعلمون فيه الدور الحاسم في إعداد بيئة تعليمية إيجابية لكل طالب تتضمن الطلاب على مستوى العالم (Soonbyon Kim 2005) فلقد رفعت العولمة التحديات والاهتمامات وبالتالي نحن بحاجة إلى فهم التحدي الذي نحتاجه لدعم الأساتذة الذين يدرسون بالجامعات ليصبح الأستاذ الجامعي مؤثراً عالمياً وبالتالي اكتسابه مهارات في التصميم التربوي والتعليم والتعلم على الخط (Online Teaching and Learning) وذلك يتطلب التوسع في سياسة الجامعات ، لقد تضمنت التحديات التركيز على النمو العقلي العولمي بحيث يكون الأستاذ الجامعي أكثر نموا عقليا عولميا more globally minded university teachers وذلك لكي يستطيع إعداد الطلاب للتكيف والتأقلم لمقابلة تحديات العولمة وذلك بالنمو في زيادة الفهم المعقد والمتطور للعلاقات الظاهرة مع نظرائهم العالميين ليصبح من أهداف الاتجاهات الحديثة للتربية أن يكون الأستاذ الجامعي هو الآخر على مستوى نظرائه في العالم من خلال الجامعات والكليات وذلك بالاشتراك في عمل البحوث (التعاون البحثي) والإصلاح المنهجي كل ذلك بجانب الشبكات والمشاركات

وفتـح التعليم المسـتمر عبر الحدود بهدف الوصول إلى وجـود علاقة تكاملية في البحث على مستوى العالم كاستجابة لتحديات العولمة (James J . F forest 2002) إن التعليم العـالي طبقـا لمنظور العولمة يرتبط بالضرورة بالجـودة الاجتماعية والاقتصادية كما يعتمد على الديمقراطية فالاقتصاد والسياسـة والثقافة تؤثر على العولمة كمحدد للتعليم العالي وبالتالي تواجه جامعاتنا العربية تحديات للمنافسة العالمية.

الدراسات السابقة

ترى (Carmel McNaght 2000) أنه يجب على الأساتذة الجامعيين تنمية مهاراتهم وثقتهم بأنفسهم والتركيز على المنهج واكتساب مهارات في التصميم التربوي والتعليم والتعلم على الخط والتأكيد على تصميم وإنتاج وحدة خاصة (Online) لخدمتهم.

وتؤكـد (Merry filed 1995) إن الأسـاتذة التربويـين يحتاجون إلى معارف عامة عالميـة عن العـالم والى فهم أكبر عبر الثقافات ، وأهمية تنمية المهارات من خلال التفاعل بين الثقافات ويؤكد (James forest 2002) على التركيز على أن يكون الأستاذ الجامعي أكثـر نمـواً عقلياً بزيادة في الفهم المعقد والمتطـور للمواقف والعلاقات مع نظرائهم أين كانوا في العالم.

كما ترى (Kathryn Riley 2003) أن هناك مهارات وسـلوكيات يحتاجها المعلم ليقابـل تحديات القرن الحادي والعشرين تتمثل في أن يكون متحمسـاً، نشـطاً أو فعالاً، مرناً وقابلاً للتكيف، يشجع أو يساعد الطلاب لفهم موضوع ما، واثقاً وجريئاً وحازماً، مبدعاً في تفكيره لديه المرونة والقدرة على التجديد والابتكار لديه حسن الرعاية أو اللطف والفكاهـة ولديـه الذكاء العاطفي، القدرة على مراجعة العلاقات و التقويم الذاتي، لديه الرغبـة في التدريـس بقوة، يرغب في العمل أو الاسـتجابة للتعرف عـلى قواعد البالغين وتنميتهم كمتعلمين.

وقد حددت (Laura Turner 2005) عشرون مهارة تكنولوجية مهمة يجب أن تتواجد لدى أي معلم . تمثلت في ..

1.Word processing skills مهارات معالجة الكلمات .

2 .Spreadsheets skills مهارات برامج الجدولة .

3.Database skills مهارات قاعدة البيانات .

4.Electronic Presentation skills مهارات التقديم الإلكترونية .

5.Web navigation skillsمهارات ملاحة الويب .

6.Web Site موقع الويب .

7.Design skills مهارات التصميم .

8. E-mail Management skillsمهارات إدارة البريد الإلكتروني.

9.Computer network Knowledge Applicable to your school system

معرفة شبكة حاسوب قابلة للتطبيق إلى نظامك التعليمي

10.File management & windows Explorer Skills

إدارة ملف ومهارات مستكشف النوافذ

11.Downloading software from the web تحميل برامج من الويب.

12.Installing Computer software on to a computer system.

تركيب برامج حاسوب إلى نظامه الحاسوبي

13.We bct or Blackborad .Teaching skills لا ترجمة لها.

14.Video conferencing skillsمهارات مؤتمرات عبر الفيديو.

15.Computer –Related storage Devicesاستعمال التخزين على الكمبيوتر

16. Scanner Knowledgeمعرفة الناسخ الضوئي.

17.Knowledge of PDASمعرفة بي دي اي اس .

18.Deep web knowledge معرفة عميقة بالويب .

19.Educational copyright knowledge المحفوظة معرفة الحقوق الفكرية .

20.Computer Security Knowledge معرفة أمن الكميوتر .

ويرى (Adams . Carlee 2005) إن ما يجعل المعلم في عصرنا الحالي عالي الجودة: التبصر، نفاذ البصيرة الصبر والحلم مهارات التفكير المنطلق الناضج وكضابط المرور لديه خريطة واضحة بقدرات الطلاب مع إبداعه في التقاط الاختلافات والتفرد بينهم ويحدد التعليم الجامعي فاعلية مهارة الأستاذ الجامعي وبراعته في تهيئة المناخ التدريسي للتعلم وتنمية الإثارة العقلية لدى طلابه والتواصل الإيجابي فيما بينه وبينهم (الخثيله، ٢٠٠٠).

وترى منال ٢٠٠٤ أن في مجتمع دائم التغير كمجتمع العولمة تتأثر أدوار المعلم بتوجهات تجعلها أكثر تعقيداً واحتياجاً إلى مهارات متخصصة ومتعددة، يتفق معها العصيمي ٢٠٠٦ حيث حدد المتغيرات العالمية المعاصرة وتأثير كل متغير من هذه المتغيرات في الأدوار والوظائف والكفايات والمهارات الأساسية المطلوب أن تتوافر في المعلم حيث يرى أن المتغيرات المعرفية لابد لمواجهتها من إعداد معلم المعرفة والمعلم الباحث، الأول وهو الذي يمتلك قاعدة علمية معرفية صلبة، لديه القدرة على تجديد معارفه القادر على تطويع المنهج لتعليم طلابه يتميز بأنه مصدر للمعرفة الحديثة لطلابه قادراً على إرشادهم وتدريبهم للحصول على المعرفة من مصادرها. والثاني وهو الملم بطرق التحليل والتفكير المنطقي القادر على ممارسة التفكير التحليلي والتركيبي والإبداعي القادر على تكوين المهارات المعرفية والبحثية للطلاب اللازمة للقرن الحادي والعشرين.

وتبعا للمتغيرات المعلوماتية أصبح من المهم إعداد المعلم الرقمي المتمكن من استخدام الحاسب الآلي والإنترنت ومهارات الاتصال والتواصل والتدريس باستخدام تكنولوجيا التعليم.

وفي ضوء المتغيرات الاقتصادية فإنه يجب التركيز على إعداد المعلم الخصوصي والتنافسي الأول وهو الذي يقوم بدور الوسيط بين حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع وحاجات النظام التعليمي الذي يمتلك مهارات العمل ضمن فريق والثاني هو الذي يمتلك مهارات قيادة العمل وتحمل المسئولية الاجتماعية متقن لمهارات العرض والإقناع بارع في تخطيط الجهد والوقت والمال.

وفي ضوء المتغيرات السياسية فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد المعلم الذي

يتمثل الحرية الأكاديمية كسلوك وممارسة واعية وناضجة في حياته وهو معلم المواطنة الذي يجعل من الوطنية موضوع التقاء لكل التوجهات والأفكار والآراء التي تعكس نوعا من التعددية الثقافية والفكرية في المجتمع

وفي ضوء المتغيرات الثقافية فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد المعلم العصري الذي لديه سعة ثقافية في الفنون العقلية والعلوم واللغات القادر على التعامل مع تجديد الثقافة المحلية والتفاعل مع الثقافة العالمية.

ولعل الأستاذ الجامعي في ظل تقييم الجامعات تبعاً لمعايير الجودة الشاملة والكفاءة التي أصبحت ضرورة ملحة وحتمية في الجامعة التي ترغب في التميز وتقديم خريجيها بالجودة المطلوبة لسوق العمل فإن متطلبات الجودة الخاصة به لا تختلف عما سبق حيث نجد أنها تهتم بالآتي:

١ ـ تمتع الأستاذ الجامعي بكفايات شخصية متكاملة وقدرات خلاقة معداً إعدادا جيداً علمياً وثقافياً ومهنياً.

٢ ـ قادر على فهم حاجات طلابه وقادر على توجيههم وإرشادهم.

٣ ـ مساعدة طلابه على الوعي بمشكلات مجتمعهم والمساهمة في حلها وتعويدهم الانضباط الذاتي واحترام الغير.

٤ ـ القدرة على تنمية وتجديد معلوماته باستمرار (الحلبي وسلامة ١٤٢٥ هـ)

٥ ـ رفع مقدرتهم على الاستخدام الكفء والفعال للتقنيات الحديثة مثل الحاسب الآلي الأجهزة السمعية الصور الثابتة (نور ٢٠٠٤)

٦ ـ قدرته على تعريف الطالب بالهدف من مادة التعلم طريقة التقييم المستخدمة وماهية القدرات الواجب توافرها لفهم الموضوع حفز الطالب للاستخدام الفعال للتقنية التعليمية.

٧ ـ التعليم الذاتي لعضو هيئة التدريس.

٨ ـ التعامل مع مشكلات المجتمع وإيجاد حلول لها.

٩ ـ التمكين من أصول البحث العلمي ومهاراته.

١٠ ـ المشاركة في الندوات والمؤتمرات .

١١ـ الالتحاق بالدورات التدريبية .

١٢ ـ تعميق الإحساس بأن العملية التعليمية هي عملية مجتمعية في المقام الأول . (السقاف ومصطفى ٢٠٠٤ م)

مشكلة الدراسة

هناك أساليب شائعة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس تستخدم كلها أو بعضها في الجامعات مثل تقويم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وزملاء العمل وتقويم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق حث المعلم على أن يقيم نفسه بنفسه (الحكمي ٢٠٠٤) من هذا المنطلق هي تقييم المعلم لذاته ورؤيته للمهارات والقدرات التي يجب أن تتواجد لديه في عصر العولمة ومن خلال ما تقدم ... نجد أن الدراسات السابقة تناولت كثير من القدرات والمهارات المطلوبة للأستاذ الجامعي بما يتناسب مع المتغيرات العالمية وتبعا لمتطلبات الجودة ولكن هل لدى الأستاذ الجامعي هذه المهارات والقدرات وهل هي ما يرى أنه يجب أن تتواجد لديه وهل هي متواجدة لديه فعلياً؟ يحاول البحث الإجابة عن هذه التساؤلات التي تتحدد في :

أولاً: ماهي المهارات والقدرات التي يرى الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس) أنها يجب أن تتواجد لديه لكي يتناسب مع الاتجاهات العالمية للتربية ؟ وذلك من منطلق رؤيته لماهية تلك الاتجاهات وما تعنيه؟

ثانياً: ماهي المهارات والقدرات المتواجدة فعلياً في الوقت الحالي لدى الأستاذ الجامعي عضو هيئة التدريس؟

ثالثاً : ما مدى أهمية تواجد هذه المهارات والقدرات لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة؟

أهميـة الدراسـة

تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحية العلمية:

أولا: مـن كونها تحاول استكشـاف أهم المهارات والقـدرات التي يجب أن تتواجد لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ظل ثقافتهم ومعرفتهم عن الاتجاهات العالمية للتربية وما تعنيه التربية العالمية ومصطلح الجودة

ثانيـاً : الوصـول بقائمـة بأهم المهـارات والقـدرات المتواجدة بالفعل لـدى عضو هيئة التدريـس بالجامعـة ومعرفة مـدى ملاءمتها للمهارات والقـدرات المتطلبة في ظل الاتجاهات العالمية للتربية.

من الناحية التطبيقية

وضع أسس وقواعد مرنة لتدريب أعضاء هيئة التدريس طيلة حياتهم المهنية بناءً عـلى المهارات والقـدرات المتطلبة مع مراعاة تجددها مـع كل المتغيرات المعاصرة بحيث تقابـل مطالـب اليوم ومطالب الغـد وذلك لجعلهم واعين لتطور أدوارهم ومسـتعدين للقيام بالأدوار الجديدة ليس على المستوى المحلي والعربي بل على المستوى العالمي مقارنه بنظرائهم في العالم والتأكيد على رفع مستوى مهارات وقدرات الأستاذ الجامعي العربي كخطوة هامة من رفع مستوى الجامعات العربية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة بشكل أساسي إلى:

- التعرف على المهارات والقدرات التي يجب أن تتواجد لدى الأستاذ الجامعي عضو هيئة التدريس في ظل الاتجاهات العالمية للتربية تبعاً لما يرى هو.
- التعرف على المهارات والقدرات المتواجدة فعلياً (في الوقت الحالي) لدى الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس) في ظل الاتجاهات العالمية للتربية.
- المهـارات والقـدرات التي يجب أن تتواجد لديه في ظل الاتجاهات الحديثة للتربية تبعاً للدراسات والبحوث التي تطرقت لهذا الموضوع.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة وقدرتنا على تعميمها بجملة من العوامل يمكن إيجازها فيما يلي:

- تم اختيار عينة الدراسة من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس والقائمين بالعمل بين درجة مدرس (حاصل على درجة الدكتوراه) إلى درجة أستاذ.
- كما تم اختيار العينة من جمهورية مصر العربية والتي تعمل الباحثة بإحدى جامعاتها والمملكة العربية السعودية حيث تقيم الباحثة. وبالتالي توزعت العينة بين جامعات البلدين وإن كانت أكثرها من جمهورية مصر العربية.

وبالتالي فإن قدرتنا على تقييم نتائجها تتحدد بمقدار تمثيل هؤلاء الأساتذة لمن هم في مثل مستواهم بالجامعات الأخرى على مستوى العالم العربي.

مصطلحات الدراسة

أولاً: القدرة ability: نوع من التكوينات الفرضية أو التجريدات أو المفاهيم أو قد تكون خاصية ، فهى ليست مادية يمكن ملاحظتها أو قياسها أو إدراكها بالحواس ولكننا نستنتج وجودها أو نستدل عليها من أساليب الأداء القابلة للقياس

ثانياً: المهارة skill: هى براعة الفرد فى عمل أو إنجاز شيء ما أيا كان هذا العمل (قد يختص بعلاقات اجتماعية،مهارات دراسية، مهارات أدارية أو غيرها).

ثالثاً: العولمة Globalization: هي جعل العالم بلا حدود أو حواجز ـ جعل الاتصالات بين دول العالم دائما ميسرا عن طريق شبكة اتصالات موحدة هي الإنترنت، نظام إنساني موحد يطبق على العالم كله وهو الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، نظام أقتصادي واحد وشامل ويتداخل، فتح الأسواق بلا جمارك أو رسوم جمركية، انتشار المعلومات بحيث تصبح مشاعة للجميع (منى الألفي ٢٠٠٤)

منهج الدراسة

المنهج الوصفي النظري الاستنتاجي والذي يتطلب المزاوجة بين التحليل الكمي والكيفي بهدف الكشف عن الظاهرة بصورة أكثر دقة.

مجتمع الدراسة

من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات والكليات والجامعات على مستوى البلدين جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية وعضو هيئة التدريس يحدد في هذه الدراسة بأنه كل من يقوم بالتدريس للمقررات الأكاديمية أو مقررات الإعداد التربوي وحاصل على درجة الدكتوراه من (درجة مدرس حتى درجة الأستاذ)

الطريقة والإجراءات

تم إعداد استمارة استطلاع للرأي مفتوح (ملحق رقم ١) للوصول إلى المهارات والقدرات المتطلبة للأستاذ الجامعي وتتناسب مع الاتجاهات العالمية للتربية وذلك كما يراها أساتذة الجامعات (أعضاء هيئة التدريس) من الجامعات والكليات المختلفة.

وذلك تحديداً من درجة (مدرس حاصل على درجة الدكتوراه إلى درجة أستاذ) وتعد العينة من العينة الاحتمالية ذات القانون الاحتمالي غير المعلوم ولكنها تعد من العينات العشوائية حيث لم تكن للباحثة إرادة ذاتية قصرية في اختيار المستجيب.

حيث تم تطبيق الاستمارة من خلال المقابلة الشخصية للأساتذة أو من خلال توزيع الاستمارة على الأقسام المختلفة من الجامعات المختلفة بمختلف القطاعات والكليات. وقد استطاعت الباحثة تطبيق الاستمارة على بعض الجامعات في المملكة العربية السعودية بحكم إقامتها في هذه المنطقة.

بلغت عدد الاستمارات التي تم توزيعها مائة استمارة لم يتجاوز عدد ما تم تجميعه (٣٨ استمارة) وجدول (١) يوضح توزيع أعداد العينة تبعاً للجامعة والكلية والجنس.

الجدول رقم (١) أعداد توزيع عينة الأساتذة تبعا للجامعة والكلية والتخصص والجنس

م	الجامعـــــة	الكليـــــة	التخصص	إناث	ذكور	
١	جامعة القاهرة	كلية التربية النوعية	تربية فنية – تصميم	٢	—	
٢	جامعة الزقازيق	كلية أصول الدين	فقه – حديث	—	٢	
		كلية اللغة العربية	لغة عربية	—	١	
٣	جامعة قناة السويس بالإسماعيلية	كلية الطب البشري	طب شرعي	—	١	
			٦ لم يذكر تخصص	٤	٢	
		كلية الطب البيطري	لم يذكر تخصص	—	٣	
		كلية التجارة	٢ قسم محاسبة ١ إحصاء	— —	٢ ١	
		كلية العلوم	قسم الفيزياء		١	
٤	جامعة قناة السويس بالسويس	كلية التربية	٢ قسم علم النفس		٢	
٥	جامعة الإمام محمد بن سعود	كلية علوم الحاسب	—		٧	
٦	جامعة حلوان	كلية الفنون التطبيقية	قسم الملابس الجاهزة		١	
٧	جامعة أبها	كلية التربية	قسم علم النفس		١	
٨	جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية	كلية الدراسات العليا	اقتصاد + أمن		١	
			علوم إدارية		٢	
			علوم شرطية		٢	
٩	جامعة الفيوم	كلية الهندسة	قسم عمارة		١	
	٩	١٣	١٥	٦	٣٢	= ٣٨

باستخدام منهج التحليل الكيفي (qualitative analysis) بلغ عدد المهارات والقدرات التي نتجت من التحليل الكيفي لاستمارة استطلاع الرأي للعينة (ن = ٣٨) (٢٠١) مهارة وقدرة قامت الباحثة بمحورتها تحت ثلاث محاور يشتمل كل محور على عدد من المهارات والقدرات ذات المفاهيم المشتركة تحت مسمى واحد من قبل الباحثة (ملحق رقم ٢).

ومن ثَّم تم حساب التكرارات لتلك المسميات وحساب النسبة المئوية لكل منها كما هو موضح بالجداول الآتية:

أولاً: المحور الأول

المهارات والقدرات الشخصية ويشتمل على عشرين مهارة وقدرة كما هو موضح بجدول رقم (٢)

م	مسمى المهارات والقدرات	التكرار	النسبة المئوية
١	مهارات الاتصال والتواصل	١٣	١٩,١٪
٢	مهارات الحوار	٩	١٣,٢٪
٣	الثقة بالنفس	٢	٢,٩٪
٤	القدرة على التعلم الذاتي	٣	٤,٤٪
٥	مهارات العمل في فريق	٥	٧,٣٪
٦	القدرة على حل المشاكل	٣	٤,٤٪
٧	القدرة على النقد الذاتي	١	١,٤٧٪
٨	الثقافة	١	١,٤٧٪
٩	الحكمة	٢	٢,٩٪
١٠	الرؤية	١	١,٤٧٪
١١	التأثير والتأثر	٢	٢,٩٪
١٢	القدوة	١	١,٤٧٪

١٣	مهارة إدارة الوقت وتنظيمه	٥	٣ ,٧٪
١٤	القدرة على التفكير المنطقي والابتكاري	٣	٤ ,٤٪
١٥	التوازن في العطاء	١	٤٧ ,١٪
١٦	مهارة الإقناع	٥	٣ ,٧٪
١٧	مهارة التفاوض	١	٤٧ ,١٪
١٨	الالتزام الديني والخلقي	٤	٨٨ ,٥٪
١٩	الشخصية القوية	٣	٤ ,٤٪
٢٠	مهارة الخطابة والإلقاء	٣	٤ ,٤٪
	المجموع الكلي للقدرات والمهارات	٦٨	

ثانياً : المحور الثاني :

ويشتمل على أربع عشرة مهارة وقدرة خاصة بتعامل الأستاذ الجامعي عضو هيئة التدريس مع بالطلاب وواجبه نحوهم من وجهة نظره هو كما موضح بجدول رقم (٣)

م	المهارات والقدرات	التكرار	النسبة المئوية
١	التعامل مع الطلاب والتفاعل معهم علمياً ونفسياً واجتماعياً.	٤	١٢ ,١٢ ٪
٢	اكتشاف ودعم قدرات الطلاب ومواهبهم.	٥	١٥ ,١٥ ٪
٣	المساهمة في حل مشاكل الطلاب.	٢	٠٦ ,٦ ٪
٤	التوجيه والنصح.	٢	٠٦ ,٦ ٪
٥	احترام استقلال الطالب.	١	٠٣ ,٣ ٪
٦	الاهتمام بالطلبة والطالبات ذو الاحتياجات الخاصة.	٢	٠٦ ,٦ ٪
٧	الاحترام المتبادل بين الطالب وعضو هيئة التدريس.	٢	٠٦ ,٦ ٪
٨	تدريب الشباب على ثقافة وفكر جوانب العمل الحر والمشروعات الصغيرة	١	٠٣ ,٣ ٪
٩	تحفيز الدارسين.	٤	١٢ ,١٢ ٪

١٠	توفير فرص عمل الشباب.	٢	٦,٠٦ ٪
١١	القدرة على ربط الطالب بمجتمعه والتفاعل مع المشاكل القومية.	٢	٦,٠٦ ٪
١٢	القدرة على توجيه الطالب للحصول على المعلومة بنفسه مستعيناً بمعطيات العصر.	٢	٦,٠٦ ٪
١٣	مشاركة الطالب أستاذه في محو الأمية.	٢	٦,٠٦ ٪
١٤	القدرة على شرح أنشطة جديدة ثقافية أو فنية أو أدبية للطلاب	٢	٦,٠٦ ٪
	المجموع الكلي للقدرات والمهارات	٣٣	

المحور الثالث:

ويشتمل على ثماني عشرة من المهارات والقدرات الخاصة بالتدريس والبحث العلمي جدول رقم (٤)

م	مسمى المهارات والقدرات	التكرار	النسبة المئوية
١	المهارات البحثية (مهارات البحث العلمي).	١٥	٪١٥
٢	مهارات الحاسوب والإنترنت واستيعاب التقنيات الحديثة وتوظيفها	٢١	٪٢١
٣	الكفاءة والأمانة العلمية.	٤	٪٤
٤	تطوير المنهج الدراسي وتجديده مع التطور العالمي والمحلي.	٤	٪٤
٥	الانضباط المهني والأخلاقي.	٥	٪٥
٦	التقويم والتقييم.	٥	٪٥
٧	ابتكار مهارات جديدة في مجال طرق التدريس وتنوع الأساليب.	٦	٪٦
٨	تعميق الفكر التكنولوجي في التعليم.	٢	٪٢
٩	مهارة الإشراف على الرسائل العلمية.	٢	٪٢
١٠	مهارة التدريس (الجانب التربوي).	٩	٪٩
١١	مهارات لغوية أساسية.	٤	٪٤

١٢	عقد الندوات العلمية.	٢	٢٪
١٣	مساهمة الأستاذ الجامعي في حل مشكلات المجتمع.	٧	٧٪
١٤	المهارة النظرية (علم واف بتخصصه).	٣	٣٪
١٥	مهارة الاطلاع ومتابعة ما يحدث في مجال التخصص.	٦	٦٪
١٦	الاستفادة من خبرة الأستاذ الجامعي.	٢	٢٪
١٧	مهارة الكتابة.	١	١٪
١٨	فقه التدريس.	٢	٢٪
	المجموع الكلي للقدرات والمهارات	١٠٠	

من خلال التحليل الكيفي لاستمارة استطلاع الرأي المفتوحة تم الحصول على ثلاث قوائم بمهارات وقدرات الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس) التي يجب أن تتواجد لديه في عصر العولمة وتبعاً للاتجاهات العالمية للتربية كما يراها الأستاذ الجامعي بنفسه.

قامت الباحثة بتصميم استبيان تضمن هذه القوائم التي اشتملت على مهارات وقدرات الأستاذ الجامعي الشخصية (٢٠)، مهارات وقدرات التعامل مع الطلاب وواجبه نحوهم (١٤)، المهارات والقدرات الخاصة بالتدريس والبحث العلمي (١٨) وكل مهارة وقدرة اكتسبت تعريفها الإجرائي من خلال ما أدلت به مفردات عينة التحليل الكيفي (ن = ٣٨).

احتوى الاستبيان على (٥٢ مهارة وقدرة) وهي مجموع المهارات والقدرات التي تشملها القوائم الثلاث، (ملحق رقم ٢) وقد تم تطبيقه على الأساتذة الجامعيين أعضاء هيئة التدريس من درجة مدرس إلى درجة أستاذ في الجامعات المختلفة بمختلف القطاعات والكليات بأقسامها المختلفة كما طبقت من قبل استمارة استطلاع الرأي وذلك للوصول إلى :

الهدف الأول: معرفة مدى أهمية تواجد هذه المهارات والقدرات لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة.

الهـدف الثاني: معرفة مدى تواجدها فعلياً في الوقت الحالي في عضو هيئة التدريس بالجامعة.

ثالثاً: أي أراء عن مهارات أخرى يودون إضافتها.

توصيف عينة الاستبيان:

طبـق الاسـتبيان عـلى عينة عشـوائية طبقاً لقانـون احتمالي غير معلوم على أسـاتذة الجامعـات (الحاصلـين عـلى درجة الدكتـوراه والقائمين بالعمـل) في مختلف الجامعات المصريـة وبعـض الجامعات السـعودية التي أعطـت الباحثة الفرصة لتطبيق الاسـتبيان فيها، حيث تم توزيع (مائة وخمسـين) اسـتبياناً إما بالمقابلة الشـخصية أو ترك الاستبيان لرئيس القسم يوزعه على أساتذة القسم أو من خلال مصدر شخصي موثوق به للذهاب إلى الكليـات وتوزيعـه عليهم. وقد حصلت الباحثة على (٩٢) اسـتبياناً كما هو موضح بجدول رقم (٥) توزيع مفردات العينة حسـب الجامعات ت ونسـبتها المئوية وجدول (٦) توزيعهـم حسـب الكلية والتخصص وجدول رقـم (٧) يوضح تصنيف العينة من حيث الجنس وجدول (٨) يوضح تصنيف العينة تبعاً للكليات ونسبتها المئوية.

الجدول رقم (٥) تصنيف العينة التي طبق عليها الاستبيان من حيث أعداد العينة تبعاً للجامعة والكلية ونسبتها المئوية

م	الجامعة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية	الكليات
١	الإمام محمد بن سعود بالمملكة	٨	٨,٧	كلية علوم الحاسب
٢	جامعة الزقازيق	٣	٣,٣	كلية الطب البيطري
٣	جامعة القاهرة	٦	٦,٥	كلية الطب البشري – طب الأسنان
٤	جامعة المنيا	٢	٢,٢	كلية التربية النوعية – كلية التربية
٥	جامعة حلوان	٨	٢,٢	كلية التربية الموسيقية – كلية التربية
٦	عين شمس	٤٣	٨,٧	كلية التربية النوعية – الطب البشري – طب الأسنان
٧	قناة السويس	١٣	٤٦,٧	كلية العلوم – الحاسبات والمعلومات – الزراعة – التجارة – التربية الرياضية – الطب البشري – طب الأسنان
٨	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	١٣	١٤,١	كلية اللغات والترجمة – الطب البشري
٩	جامعة نايف العربية للعلوم الامنية	٧	٧,٦	كلية الدراسات العليا
		٩٢		

الجدول رقم (٦) يوضح توزيع العينة تبعاً للجامعة والكلية والتخصص

م	الجامعة	الكلية	التخصص	العدد
١	الإمام محمد بن سعود بالمملكة	كلية علوم الحاسب	(٢) رياضيات (٤) علوم حاسب (٢) نظم معلومات	٨
٢	جامعة الزقازيق	كلية الطب البيطري	(١) جراحة (١) صحة وطب وقائي (١) مراقبة أغذية	٣
٣	جامعة القاهرة	كلية الطب البشري طب الأسنان	(٣) لم يذكر تخصص (٢) تقويم (١) لم يذكر تخصص	٣ ٣
٤	جامعة المنيا	كلية التربية النوعية كلية التربية	(١)إرشاد وتنمية (١) صحة نفسية	١ ١
٥	جامعة حلوان	كلية التربية كلية التربية الموسيقية	(١) علم نفس تربوي (١) بيانو	١ ١
٦	جامعة عين شمس	كلية التربية النوعية الطب البشري طب الأسنان	(٣) تربية موسيقية (١) صحة نفسية (١) مناهج وطرق تدريس (١) علم نفس (١) لم يذكر التخصص (١) علم نفس (١ باثولوجيا فم)	٦ ١ ١
٧	جامعة قناة السويس	كلية العلوم	١- كيمياء عضوية ١ - كيمياء فيزيائية ٧- كيمياء تحليلية ٢ - فيزياء ٤- علوم بحار ١- بيولوجيا أسماك ١- لافقاريات ٢- علم الحيوان ١- علم النبات ١- بيولوجي ٣- جيولوجيا	٢٤
		الحاسبات والمعلومات	١- علوم حاسب	١
		الزراعة	٣- أراض ومياه ١- فسيولوجي أسماك	٤
		التجارة	٣- محاسبة ومراجعة ١- إدارة اعمال ١- إدررة عامة ٣- لإحصاءات	٨
		التربية الرياضية	١- علم نفس	١
		الطب البشري	(٢) صحة مجتمع (٢) لم يذكر تخصص	٤
		هندسة بور سعيد	١ كيمياء	١
٨	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	كلية اللغات والترجمة الطب البشري	٣- ترجمة ١- تشريح ١- أمراض قلب ١- باطنه ٢- طب أطفال ١- طب شرعي وسموم ١- عيون ١- جلدية وتناسلية ١- جهاز هضمي ١- جراحة عامة طب شرعي وسموم - عيون - جهاز هضمي	٣ ١٠
٩	جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية	كلية الدراسات العليا	١- جغرافيا ١- شريعة ١- علوم إدارية ٢- إدارة عامة ١- اقتصاد وأمن ١- قياس وتقويم	٧
				٩٢

الجدول رقم (٧) توصيف العينة من حيث الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٦٢	٦٧,٤
إناث	٢٧	٢٩,٣
لم يذكر الاسم أو الجنس	٣	٣,٣
العدد الكلي	٩٢	

الجدول رقم (٨) تصنيف العينة من حيث الكليات ونسبتها المئوية

م	الكليات	العدد العينة	نسبتها المئوية
١	التربية	٢	٢,٢
٢	التربية الرياضية	١	١,١
٣	التربية الموسيقية	١	١,١
٤	التربية النوعية	٧	٧,٦
٥	الدراسات العليا	٧	٨,٧
٦	الزراعة	٤	٤,٣
٧	الطب البشري	١٨	١٩,٥
٨	الطب البيطري	٣	٣,٣
٩	العلوم	٢٤	٢٦,١
١٠	اللغات والترجمة	٣	٣,٣
١١	التجارة	٨	٨,٧
١٢	حاسبات ومعلومات	١	١,١
١٣	طب الأسنان	٤	٤,٣
١٤	علوم الحاسب	٨	٨,٧
١٥	هندسة بورسعيد	١	١,١
	العدد الكلي	٩٢	

صدق وثبات الاستبيان

الصدق الذاتي: ويشير إلى الجذر التربيعي لمعامل الثبات ويعبر عما يحتويه الاختيار حقيقة من أن الخاصية التي يقيسها خالية من أي أخطاء أو شوائب بمعنى مقدار تشبع المقياس بما يقيسه حقيقة (سعد ١٩٩٨) بلغ الصدق الذاتي لالفا الكلية للاختبار في الجزء الأول والخاص بمدى أهمية تواجد المهارات والقدرات لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة ٩٦, ٠ وفي الجزء الثاني والخاص بتواجدها فعلياً لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة ٩٧, ٠

ثبات الاستبيان

تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل الاتساق الداخلي لكرونباخ والمعروف بمعامل الفا لكرونباخ حيث بلغت قيمة الفا الكلية للاختيار في الجزء الأول والخاص بمدى أهمية تواجد المهارات والقدرات لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة٩٣, ٠ وهي قيمة مرضية تماماً كما قامت الباحثة بحساب الثبات لأبعاد الاستبيان الثلاثة بنفس طريقة الفا لكرونباخ وكان ملخص النتائج كما هو موضح بجدول رقم ٩ (تفصيلياً ملحق ٤).

الجدول رقم (٩) ملخص الثبات بطريقة الفا لكرونباخ والصدق الذاتي للأبعاد الثلاثة المكونة للجزء الأول من الاستبيان

م	البعد	عدد العناصر	معامل الثبات الفا	عدد أفراد العينه	الصدق الذاتي
١	الأول	٢٠	٠, ٨٧	٧٨	٠, ٩٣
٢	الثاني	١٤	٠, ٨٢	٨٤	٠, ٩٠
٣	الثالث	١٨	٠, ٧٤	٨٣	٠, ٨٦

كما تم حساب ثبات الجزء الثاني للاستبيان وهو عن مدى تواجد تلك المهارات والقدرات فعلياً في الوقت الحالي لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة حيث بلغت قيمة الفا الكلية ٩٦٩, ٠ وهي قيمة مرضية أيضا كما قامت الباحثة بحساب الثبات للأبعاد الثلاثة المكونة له أيضا بنفس طريقة الفا لكرونباخ وكان ملخص النتائج كما هو موضح بجدول رقم ١٠(وتفصيلياً ملحق ٤)

الجدول رقم (١٠) ملخص الثبات بطريقة الفا لكرونباخ والصدق الذاتي للأبعاد الثلاثة المكونة للجزء الثاني من الاستبيان

م	البُعد	عدد العناصر	معامل الثبات الفا	عدد أفراد العينه	الصدق الذاتي
١	الأول	٢٠	٠,٩٣	٧١,٠	٩٦,٠
٢	الثاني	١٤	٠,٨٩	٧٣,٠	٩٤,٠
٣	الثالث	١٨	٠,٨٩	٧٦,٠	٩٤,٠

التحليل الإحصائي المستخدم:

تم ترتيب المهارات والقدرات التي يجب أن تتواجد لدى الأستاذ الجامعي في عصر العولمة تبعاً لقيمة المتوسط وكذلك الانحراف المعياري وحدي الثقة.

كما قامت الباحثة باستخدام (كا^{٢}) لاختبار تساوي التكرارات حسب المستويات الموضحة قرين كل عنصر من عناصر الاستبيان وذلك لحساب التكرارات لاستجابات أفراد العينة على قائمة المهارات والقدرات المتطلبة للأستاذ الجامعي تبعا لأهميتها وكذلك المهارات والقدرات المتواجدة لديه فعلياً في الوقت الحالي والفروق بين تكرارات هذه الاستجابات.كما هو موضح بالجداول رقم (١١،١٢)

الجدول رقم (١١) يوضح المهارات والقدرات التي يجب أن تتواجد لدى الأستاذ بمتوسطاتها وانحرافاتها المعيارية وحدي الثقة

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
١	مهارات الاتصال والتواصل	ت	٨٨	٤	–	٧٦,٦٩٦	٠,٠٠	٢,٩٥٦	٠,٢٠٥	٢,٩١٤	٢,٩٩٩
		٪	٩٥,٧	٤,٣	–						
٢	التعامل مع الطلاب علمياً ونفسياً واجتماعياً	ت	٨٤	٧	–	٦٥,١٥٤	٠,٠٠	٢,٩٢٣	٢,٦٧٩	٢,٨٦٧	٢,٩٧٨
		٪	٩١,٣	٧,٦	–						
٣	مهارات البحث العلمي	ت	٩٠	٢	–	٨٤,١٧٤	٠,٠٠	٢,٩٧٨	٠,١٤٦٦	٢,٩٤٧	٣,٠٠٨
		٪	٩٧,٨	٢,٢	–						
٤	مهارات الحوار	ت	٧٨	١٢	١	١١٤,٣٥	٠,٠٠	٢,٨٤٦	٠,٣٩٢	٢,٧٦٤	٢,٩٢٧
		٪	٨٤,٨	١٣,٠	١,١						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
٥	اكتشاف ودعم قدرات الطلاب ومواهبهم	ت	٨٦	٦	-	٦٩,٥٦	٠,٠٠	٢,٩٣٤	٠,٢٤٨	٢,٨٨٣	٢,٩٨٦
		٪	٩٣,٥	٦,٥	-						
٦	مهارات الحاسوب واستيعاب التقنيات الحديثة وتوظيفها	ت	٨٣	٧	-	٦٤,١٧	٠,٠٠	٢,٩٢٢	٠,٢٦٩	٢,٨٦٥	٢,٩٧٨
		٪	٩٠,٢	٧,٦	-						
٧	الثقة بالنفس	ت	٩٠	٢	-	٨٤,١٧	٠,٠٠	٢,٩٧٨	٠,١٤٦٦	٢,٩٤٧	٣,٠٠٨
		٪	٩٧,٨	٢,٢	-						
٨	الإسهام في حل مشكلات الطلاب	ت	٦٩	٢١	١	٨٠,٥٢	٠,٠٠	٢,٧٤٧	٠,٤٦١	٢,٦٥١	٢,٨٤٣
		٪	٧٥,٠	٢٢,٨	١,١						
٩	الكفاءة والأمانة العلمية	ت	٩٢	-	-	-	٠,٠٠	٣,٠٠	-	-	-
		٪	١٠٠	-	-						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا^2	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
١٠	القدرة على التعلم الذاتي	ت	٨١	١٠	–	٥٥,٣٩	٠,٠٠	٢,٨٩٠	٠,٣١٤	٢,٨٢٤	٢,٩٥٥
		٪	٨٨,٠	١٠,٩	–						
١١	التوجيه والنصح	ت	٨٠	١١	–	٥٢,٣١	٠,٠٠	٢,٨٧٩	٠,٣٢٧	٢,٨١	٢,٩٤٧
		٪	٨٧,٠	١٢,٠							
١٢	تطوير المنهج الدراسي وتحديده مع التطور العلمي والمحلي	ت	٨٩	٣	–	٨٠,٣٩	٠,٠٠	٢,٩٦٧	٠,١٧٨	٢,٩٣	٣,٠٠٤
		٪	٩٦,٧	٣	–						
١٣	مهارات العمل في فريق	ت	٧٨	١٤	–	٤٤,٥٢	٠,٠٠	٢,٨٤٧	٠,٣٦١	٢,٧٧٣	٢,٩٢٢
		٪	٨٤,٨	١٥,٢	–						
١٤	احترام استقلال الطالب	ت	٥٩	٣٠	١	٥٦,٠٦	٠,٠٠	٢,٦٤٤	٠,٥٠٤	٢,٥٣٨	٢,٧٥
		٪	٦٤,١	٣٢,٦	١,١						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
١٥	الانضباط المهني والأخلاقي	ت	٩٠	٢	ـ	٨٤,١٧	٠,٠٠	٢,٩٧٨	٠,١٤٦	٢,٩٤٧	٣,٠٠٨
		٪	٩٧,٨	٢,٢	ـ						
١٦	القدرة على حل المشكلات	ت	٩١	١٠	ـ	٥٥,٣٩	٠,٠٠	٢,٨٩	٠,٣١٤	٢,٨٢٤	٢,٩٥٥
		٪	٩٨,٩	١٠,٩	ـ						
١٧	الاهتمام بالطلبة والطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة	ت	٧١	١٣	ـ	٤٧,٣٤	٠,٠٠	٢,٨٥٨	٠,٣٥	٢,٧٨٦	٢,٩٣١
		٪	٨٥,٩	١٤,٠	ـ						
١٨	التقويم والتقييم	ت	٨٢	٨	ـ	٦٠,٨٤	٠,٠٠	٢,٩١١	٠,٢٨٦	٢,٨٥١	٢,٩٧١
		٪	٩٠,٢	٧,٦	ـ						
١٩	القدرة على النقد الذاتـــي	ت	٨٢	١٠	ـ	٥٦,٣٤	٠,٠٠	٢,٨٩١	٠,٣١٢	٢,٨٢٦	٢,٩٥٦
		٪	٨٩,١	١	ـ						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
٢٠	الاحترام المتبادل بين الطالب وعضو هيئة التدريس	ت	٩١	١	-	٨٨,٠٤	٠,٠٠	٢,٩٨٩	٠,١٠٤	٢,٩٦٧	٣,٠١
		٪	٩٨,٩	١,١	-						
٢١	ابتكار مهارات جديدة في مجال طرق التدريس وتنوع الأساليب	ت	٨١	١١	-	٥٣,٢٦	٠,٠٠	٢,٨٨	٠,٣٢٦	٢,٨١٢	٢,٩٤٨
		٪	٨٨,٠	١٢,٠	-						
٢٢	الثقـــافة	ت	٧٨	١٣	١	١١٤,٣٥	٠,٠٠	٢,٨٤٦	٠,٣٩٢	٢,٧٦٤	٢,٩٢٧
		٪	٨٤,٨	١٤,١	١,١						
٢٣	تدريب الشباب على ثقافة وفكر جوانب العمل الحر والمشروعات الصغيرة	ت	٧٢	٢٠	-	٢٩,٣٩	٠,٠٠	٢,٧٨٢	٠,٤١٤	٢,٦٩٦	٢,٨٦٨
		٪	٧٨,٣	٢١,٧	-						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
٢٤	تعميق الفكر التكنولوجي في التعليم	ت	٨٠	١٢	-	٥٠,٢٦	٠,٠٠	٢,٨٦٩	٠,٣٣٨	٢,٧٩٩	٢,٩٣٩
		٪	٨٧,٠	١٣,٥	-						
٢٥	الحكمـــة	ت	٧٩	١٢	-	٤٩,٣٣	٠,٠٠	٢,٨٦٨	٠,٣٤٠	٢,٧٩٧	٢,٩٣٩
		٪	٨٥,٩	١٣,٠	-						
٢٦	تحفيز الدارسين	ت	٨٢	٨	٢	١٢٩,٤٧	٠,٠٠	٢,٨٦٩	٠,٣٩٨	٢,٧٨٧	٢,٩٥٢
		٪	٨٩,١	٨,٧	٢,٢						
٢٧	مهارات الإشراف على الرسائل العلمية	ت	٨٦	٦	-	٧٣,٠٨	٠,٠٠	٢,٩٤٥	٠,٢٢٧	٢,٨٩٨	٢,٩٩٢
		٪	٩٣,٥	٦,٥	-						
٢٨	الرؤيـــــة	ت	٧٦	١١	١	١١٣,٠٦	٠,٠٠	٢,٨٥٢	٠,٣٨٧	٢,٧٧	٢,٩٣٤
		٪	٨٢,٦	١٢,٠	١,١						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا²	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
٢٩	توفير فرص عمل للشباب	ت	٦٦	٢٠	٥	٦٥,٢٣	٠,٠٠	٢,٦٦٣	٠,٥٧٩	٢,٥٤٣	٢,٧٨٣
		٪	٧١,٧	٢١,٧	٥,٤						
٣٠	الجانب التربوي لمهارات التدريس	ت	٧٩	١٢	-	٥٢,٣١	٠,٠٠	٢,٨٧٩	٠,٣٢٧	٢,٨١	٢,٩٤٧
		٪	٨٥,٩	١٣,٠	-						
		٪	٨٤,٨	١٤,١	١,١						
٣١	التأثير والتأثـــر	ت	٧١	٢٠	-	٣٠,٨٦	٠,٠٠	٢,٧٩١	٠,٤٠٨	٢,٧٠٦	٢,٨٧٦
		٪	٧٧,٢	٢١,٧	-						
٣٢	القدرة على ربط الطالب بمجتمعه والتفاعل مع المشكلات القومية	ت	٧٨	١٤	٤٤,٥	٤٤,٥٢	٠,٠٠	٢,٨٤٧	٠,٣٦١	٢,٧٧٣	٢,٩٢٢
		٪	٨٤,٨	١٥,٢	-						
٣٣	مهارات لغوية أساسية	ت	٨١	١١	-	٥٣,٢٦	٠,٠٠	٢,٨٨	٠,٣٢٦	٢,٨١٢	٢,٩٤٨
		٪	٨٨,٠	١٢,٠	-						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا[٢]	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪ الأدنى	حدي الثقة ٩٠٪ الأعلى
٣٤	القـــدوة	ت	٩١	١	ـ	٨٨,٠٤	٠,٠٠	٢,٩٨٩	٠,١٠٤	٢,٩٦٧	٣,٠١
		٪	٩٨,٩	١,١	ـ						
٣٥	القدرة على توجيه الطالب للحصول على المعلومة بنفسه مستعينا بمعطيات العصر	ت	٨٣	٩	ـ	٦٢,٧٨	٠,٠٠	٢,٩١٣	٠,٢٨٣	٢،٨٥٤	٢،٨٧١
		٪	٩٠,٢	٩,٨	ـ						
٣٦	عقد الندوات العلميـــة	ت	٧٧	١٤	ـ	٤٣,٦١	٠,٠٠	٢,٨٤٦	٠,٣٦٢	٢,٧٧	٢,٩٢١
		٪	٨٣,٧	١٥,٢	ـ						
٣٧	مهارات إدارة الوقت وتنظيمـه	ت	٨٢	١٠	ـ	٥٥,٣٩	٠,٠٠	٢,٨٩	٠,٣١٤	٢,٨٢٤	٢,٩٥٥
		٪	٨٩,١	١٠,٩	ـ						
٣٨	مشاركة الطالب أستاذه في محو الأمية	ت	٥٤	٢٥	٨	٣٧,٣١	٠,٠٠	٢,٥٢٨	٠,٦٦١	٢,٣٨٧	٢,٦٦٩
		٪	٥٨,٧	٢٧,٢	٨,٧						
٣٩	إسهام الأستاذ الجامعي في حل مشكلات المجتمع	ت	٨٠	١١	١	١٢٠,٦٧	٠,٠٠	٢,٨٥٨	٠,٣٨	٢,٧٧٩	٢,٩٣٧
		٪	٨٧,٠	١٢,٠	١,١						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
٤٠	القدرة على التفكير المنطقي والابتكـــاري	ت	٨٥	٧	-	٦٩,٥٦	٠,٠٠	٢,٩٣٤	٠,٢٤٨	٢,٢٤٨	٢,٩٨٦
		٪	٩٢,٤	٧,٦	-						
٤١	التوازن في العطـــاء	ت	٧٤	١٥	-	٣٩,١١	٠,٠٠	٢,٨٣١	٠,٣٧٦	٢,٧٥٢	٢,٩١
		٪	٨٠,٤	١٦,٣	-						
٤٢	القدرة على شرح أنشطة جديدة ثقافية أو فنية أو أدبية للطلاب	ت	٥٨	٣٤	-	٦,٢٦	٠,٠١٢	٢,٦٣	٠,٤٨٥	٢,٥٢٩	٢,٧٣
		٪	٦٣,٠	٣٧,٠	-						
٤٣	مهارات الاطلاع ومتابعة ما يحدث في مجال التخصص (التعليم المستمر)	ت	٨٥	٦	١	٦٩,٥٦	٠,٠٠	٢,٩٣٤	٠,٢٤٨	٢,٨٨٣	٢,٩٨٦
		٪	٩٢,٤	٦,٥	١,١						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
٤٤	مهارات الإقنـــاع	ت	٨١	١٠	١	٥٦,٣٤	٠,٠٠	٢,٨٩١	٠,٣١٢	٢,٨٢٦	٢,٩٨٦
		٪	٨٨,٠	١٠,٩	١,١						
٤٥	المهارات النظرية (علم واف بتخصص)	ت	٨٤	٧	١	٦٥,١٥	٠,٠٠	٢,٩٢٣	٠,٢٦	٢,٨٦	٢,٩٧٨
		٪	٩١,٣	٧,٦	١,١						
٤٦	مهارات التفاوض	ت	٦٢	٢٧	٢	٦١,٦	٠,٠٠	٢,٦٧	٠,٤٩٥	٢,٥٦٧	٢,٧٧٣
		٪	٧٦,٤	٢٩,٣	٢,٢						
٤٧	الالتزام الديني والخلقي	ت	٩٠	٢	ـ	٨٠,٣٩	٠,٠٠	٢,٩٦٧	٠,١٧٨	٢,٩٣	٣,٠٠٤
		٪	٩٧,٨	٢,٢	ـ						
٤٨	الاستفادة من خبرة الأستاذ الجامعي	ت	٨٩	٣	ـ	٨٠,٣٩	٠,٠٠	٢,٩٦٧	٠,١٧٨	٢,٩٣٠	٣,٠٠٤
		٪	٩٦,٧	٣,٣	ـ						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
٤٩	الشخصية القوية	ت	٨٦	٦	-	٦٨,٥٨	٠,٠٠	٢,٩٣٤	٠,٣٤٩	٢,٨٨٢	٢,٩٨٦
		٪	٩٣,٥	٦,٥	-						
٥٠	مهارات الكتابة	ت	٧٩	١٢	١	١١٦,٢٣	٠,٠٠	٢,٨٤٧	٠,٣٩	٢,٧٦٧	٢,٩٢٨
		٪	٨٥,٩	١٣,٠	١,١						
٥١	مهارات الخطة	ت	٦٩	٢١	١	٨٠,٥٢	٠,٠٠	٢,٧٤٧	٠,٤٦١	٢,٦٥١	٢,٨٤٣
		٪	٧٥,٠	٢٢,٨	١,١						
٥٢	فقه التدريس	ت	٧٠	١٧	٢	٨٠,٨١	٠,٠٠	٢,٧٥	٠,٤٨٥	٢,٦٤٧	٢,٨٥٢
		٪	٧٦,١	١٨,٥	٢,٢						

الجدول رقم (١٢) يوضح المهارات والقدرات المتواجدة فعلياً لدى الأستاذ الجامعي بمتوسطاتها وانحرافاتها المعيارية

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
١	مهارات الاتصال والتواصل	ت	١٩	٦٤	٧	٦٣,٢٦	٠,٠٠	٢,١٢٢	٢,٠١٤	٢,٢٣	٢,٩٩٩
		٪	٢٠,٧	٦٩,٤	٧,٦						
٢	التعامل مع الطلاب علمياً ونفسياً واجتماعياً	ت	١١	٥٣	٢٤	٣١,٥٢	٠,٠٠	١,٨٥٢	٠,٦١٦	١,٧٢١	١,٩٨٢
		٪	١٢,٠	٥٧,٦	٢٦,١						
٣	مهارات البحث العلمي	ت	٣٤	٤٩	٨	٢٨,٣٧	٠,٠٠	٢,٢٨٥	٠,٦١٩	٢,١٥٦	٢,٤١٤
		٪	٣٧,٠	٥٣,٣	٨,٧						
٤	مهارات الحوار	ت	١٢	٦١	١٧	٤٨,٤٦	٠,٠٠	١,٩٤٩	٠,٥٦٨	١,٨٢٥	٢,٠٦٣
		٪	١٣,٠	٦٦,٣	١٨,٥						
٥	اكتشاف ودعم قدرات الطلاب ومواهبهم	ت	١٢	٣٠	٤٧	٢٠,٦٥	٠,٠٠	١,٦٠٦	٠,٧١٦	١,٤٥٥	١,٧٥٧
		٪	١٣,٠	٣٢,٦	٥١						
٦	مهارات الحاسوب واستيعاب التقنيات الحديثة وتوظيفها	ت	١٤	٧٠	٥	٨٣,٦١	٠,٠٠	٢,١٠١	٠,٤٥٣	٢,٠٠٥	٢,١٩٦
		٪	١٥,٢	٧٦,٧	٥,٤						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة ك٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
٧	الثقة بالنفس	٪	٤٩	٣٧	٥	٣٤,١١	٠,٠٠	٢,٤٨٣	٠,٦٠٣	٢,٣٥٧	٢,٦٠٩
		٪	٥٣,٣	٤٠,٢	٥,٤						
٨	الإسهام في حل مشكلات الطلاب	ت	١٣	٤٣	٣٤	١٥,٨٠	٠,٠٠	١,٧٦٦	٠,٦٨٧	١,٦٢٢	١,٩١
		٪	١٤,١	٤٦,٧	٣٧,٠						
٩	الكفاءة والأمانة العلمية	ت	٣٢	٥٤	٤	٤١,٨٦	٠,٠٠	٢,٣١١	٠,٥٥٣	٢,١٩٥	٢,٤٢٧
		٪	٣٤,٨	٥٨,٧	٤,٣						
١٠	القدرة على التعلم الذاتي	ت	٢٢	٦١	٦	٥٣,٩٥	٠,٠٠	٢,١٧٩	٠,٥٣٤	٢,٦٧	٢,٢٩٢
		٪	٢٣,٩	٦٦,٣	٦,٥						
١١	التوجيه والنصح	ت	٢٠	٥٠	١٨	٢٠,٧٥	٠,٠٠	٢,٠٢٣	٠,٦٦٤	١,٨٨١	٢,١٦٤
		٪	٢١,٧	٥٤,٣	١٩,٦						
١٢	تطوير المنهج الدراسي وتحديده مع التطور العلمي والمحلي	ت	٢٠	٤٢	٢٨	٩,٠٥	٠,٠١١	١,٨٩٨	٠,٧٢٣	١ز٧٤٦	٢,٠٥١
		٪	٢١,٧	٤٥,٧	٣٠,٤						
١٣	مهارات العمل في فريق	ت	١٣	٣١	٤٥	١٧,٣٤	٠,٠٠	١,٦٤	٠,٧٢٦	١,٤٨٧	١,٩٣
		٪	١٤,١	٣٣,٧	٤٨,٩						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
١٤	احترام استقلال الطالب	ت	١١	٤٢	٣٥	١٨,٠٢	٠,٠٠	١,٧٢٧	٠,٦٧٣	١,٥٨٤	١,٨٧
		٪	١٢,٠	٤٥,٧	٣٨,٠						
١٥	الانضباط المهني والأخلاقي	ت	٢٩	٥٦	٥	٤٣,٤	٠,٠٠	٢,٢٦٦	٠,٥٥٦	٢,١٥	٢,٣٨٣
		٪	٣١,٥	٦٠,٩	٥,٤						
١٦	القدرة على حل المشكلات	ت	٢٢	٤٧	١٨	١٧,٠٣	٠,٠٠	٢,٠٤٦	٠,٦٨	١,٩٠١	٢,١٩١
		٪	٢٣,٩	٥١,١	١٩,٦						
١٧	الاهتمام بالطلبة والطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة	ت	٢٤	٢٦	٢٩	٤,٤٧	٠,١٠٧	١,٨٣١	٠,٨٢٨	١,٦٥٦	٢,٠٠٦
		٪	٢٦,١	٢٨,٣	٤٢,٤						
١٨	التقويم والتقييم	ت	٢٢	٥٢	١٤	٢٧,٣٦	٠,٠٠	٢,٠٩	٠,٦٣٦	١,٩٥٦	٢,٢٢٥
		٪	٢٣,٩	٥٦,٥	١٢,٥						
١٩	القدرة على النقد الذاتـــي	ت	١٥	٣٩	٣٦	١١,٤	٠,٠٠٣	١,٧٦٦	٠,٧١٩	١,٦١٥	١,٩١٧
		٪	١٦,٣	٤٢,٤	٣٩,١						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة ك[٢]	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪ الأدنى	حدي الثقة ٩٠٪ الأعلى
٢٠	الاحترام المتبادل بين الطالب وعضو هيئة التدريس	ت	٣٣	٥١	٤	٣٨,٣٤	٠,٠٠	٢,٣٢٩	٠,٥٦١	٢,٢١	٢,٤٤٨
		٪	٣٥,٩	٥٥,٤	٤,٣						
٢١	ابتكار مهارات جديدة في مجال طرق التدريس وتنوع الأساليب	ت	١٦	٤٢	٣٢	١١,٤٦	٠,٠٠	١,٨٢٢	٠,٧١٢	١,٦٧٣	١,٩٧١
		٪	١٧,٤	٤٥,٧	٣٤,٨						
٢٢	الثقـــافة	ت	٢٣	٦٢	٤	٥٨,٩٤	٠,٠٠	٢,٢١٣	٠,٥١	٢,١٠٥	٢,٣٢١
		٪	٢٥,٠	٦٧,٤	٤,٣						
٢٣	تدريب الشباب على ثقافة وفكر جوانب العمل الحر والمشروعات الصغيرة	ت	٨	٢٦	٥٦	٣٩,٢	٠,٠٠	١,٤٦٦	٠,٦٥٦	١,٣٢٩	١,٦٠٤
		٪	٨,٧	٢٨,٣	٦٠,٩						
٢٤	تعميق الفكر التكنولوجي في التعليم	ت	١٦	٤١	٣٣	١٠,٨٦	٠,٠٠٤	١,٨١١	٠,٧١٧	١,٦٦	١,٩٦١
		٪	١٧,٤	٤٤,٦	٣٥,٩						
٢٥	الحكمـــة	ت	٢٧	٥٣	٩	٣٢,٩٨	٠,٠٠	٢,٢٠٢	٠,٦٠٦	٢,٠٧٤	٢,٣٣
		٪	٢٩,٣	٥٧,٦	٩,٨						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا[٢]	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
٢٦	تحفيز الدارسين	ت	٢٠	٣٧	٣١	٥,٥٥	٠,٠٦٢	١,٨٧٦	٠,٧٥١	١,٧١٨	٢,٠٣٤
		٪	٢١,٧	٤٠,٢	٣٣,٧						
٢٧	مهارات الإشراف على الرسائل العلمية	ت	٢٤	٥٥	١٠	٣٥,٧٥	٠,٠٠	٢,١٥٧	٠,٦٠١	٢,٠٣	٢,٢٨٣
		٪	٢٦,١	٥٩,٨	١٠,٩						
٢٨	الرؤيـــــة	ت	٢٥	٤٤	١٧	١٣,٤١	٠,٠٠١	٢,٠٩٣	٠,٦٩٦	١,٩٤٣	٢,٢٤٢
		٪	٢٧,٢	٤٧,٨	١٨,٥						
٢٩	توفير فرص عمل للشبـاب	ت	٢	٢٥	٦٣	٦٣,٢٦	٠,٠٠	١,٣٢٢	٠,٥١٥	١,٢١٤	١,٤٣
		٪	٢,٢	٢٧,٢	٦٨,٥						
٣٠	الجانب التربوي لمهارات التدريس	ت	١٩	٥٨	١٢	٤١,٤١	٠,٠٠	٢,٠٧٨	٠,٥٨٨	١,٩٥٤	٢,٢٠٢
		٪	٢٠,٧	٦٣,٠	١٣,٠						
		٪	٨٤,٨	١٤,١	١,١						
٣١	التأثير والتأثـــر	ت	٢٢	٤٩	١٧	٢٠٢,٢	٠,٠٠	٢,٠٥٦	٠,٦٦٧	١,٩١٥	٢,١٩٨
		٪	٢٣,٩	٥٣,٣	١٨,٥						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا²	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
٣٢	القدرة على ربط الطالب بمجتمعه والتفاعل مع المشكلات القومية	ت	١١	٤٣	٣٦	١٨,٨٦	٠,٠٠	١,٧٢٢	٠,٦٧	١,٥٨١	١,٦٢
		٪	١٣,٠	٤٦,٧	٣٩,٠						
٣٣	مهارات لغوية أساسية	ت	٢٦	٤٦	١٨	١٣,٨٦	٠,٠٠	٢,٠٨٨	٠,٦٩٧	١,٩٤٢	٢,٢٣٥
		٪	٢٨,٣	٥٠,٠	١٩,٦						
٣٤	القـــدوة	ت	٢٧	٥١	١٠	٢٨,٣٩	٠,٠٠	٢,١٩٣	٠,٦٢٢	٢,٠٦١	٢,٣٢٥
		٪	٢٩,٣	٥٥,٤	١٠,٩						
٣٥	القدرة على توجيه الطالب للحصول على المعلومة بنفسه مستعينا بمعطيات العصر	ت	١٩	٤٣	٢٧	١٠,٠٦	٠,٠٠٧	١,٩١	٠,٧١٧	١,٧٥٩	٢,٠٦١
		٪	٢٠,٧	٤٦,٧	٢٩,٣						
٣٦	عقد الندوات العلميـــة	ت	١٤	٦١	١٥	٤٨,٠٦	٠,٠٠	١,٩٨٨	٠,٥٧	١,٨٦٩	٢,١٠٨
		٪	١٥,٢	٦٦,٣	١٦,٣						
٣٧	مهارات إدارة الوقت وتنظيمـه	ت	١٨	٤٨	٢٤	١٦,٨	٠,٠٠	١,٩٣٣	٠,٦٨٣	١,٧٩	٢,٠٧٦
		٪	١٩,٦	٥٢,٢	٢٦,١						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة ك٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
٣٨	مشاركة الطالب أستاذه في محو الأمية	ت	٣	٢٢	٦٢	٦٢,٥٥	٠,٠٠	١,٣٢١	٠,٥٣٩	١,٢٠٧	١,٤٣٦
		٪	٣,٣	٢٣ز٩	٦٧,٤						
٣٩	إسهام الأستاذ الجامعي في حل مشكلات المجتمع	ت	١٤	٤١	٣٥	١٣,٤	٠,٠٠١	١,٧٦٦	٠,٧٠٣	١,٦١٩	١,٩١٤
		٪	١٥,٢	٤٤,٦	٣٨,٠						
٤٠	القدرة على التفكير المنطقي والابتكـــاري	ت	٢٢	٥٤	١٤	٢٩,٨٦	٠,٠٠	٢,٠٨٨	٠,٦٢٩	١,٩٥٧	٢,٢٢
		٪	٢٣,٩	٥٨,٧	١٩,٢						
٤١	التوازن في العطــــاء	ت	١٤	٦١	١٠	٥٦,٧٧	٠,٠٠	٢,٠٤٧	٠,٥٣٢	١,٩٣٢	٢,١٦١
		٪	١٥,٢	٦٦,٣	١٠,٩						
٤٢	القدرة على شرح أنشطة جديدة ثقافية أو فنية أو أدبية للطلاب	ت	١٠	٤٦	٣٣	٢٢,٤	٠,٠١٢	١ز٧٤١	٠،٦٤٨	١،٦٠٤	١،٨٧٨
		٪	١٠,٩	٥٠,٩	٣٥,٩						
٤٣	مهارات الاطلاع ومتابعة ما يحدث في مجال التخصص (التعليم المستمر)	ت	٢٤	٥٣	١٣	٢٨,٤٦	٠,٠١٢	٢,١٢٢	٠,٦٣٢	١,٩٨٩	٢,٢٥٤
		٪	٢٦,١	٥٧,٦	١٤,١						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة ك٢	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪ الأدنى	حدي الثقة ٩٠٪ الأعلى
٤٤	مهارات الإقنـــاع	ت	٢١	٥٥	١٤	٣٢,٠٦	٠,٠٠	٢,٧٧	٠,٦٢٢	١,٩٤٧	٢,٢٠٨
		٪	٢٢,٨	٥٩,٨	١٥,٢						
٤٥	المهارات النظرية (علم واف بتخصص)	ت	٢٨	٥٥	٥	٤٢,٧	٠,٠٠	٢,٢٦١	٠,٥٥٦	٢,١٤٣	٢,٣٧٩
		٪	٣٠,٤	٥٩,٨	٥,٤						
٤٦	مهارات التفاوض	ت	١٣	٤٥	٣٢	١٧,٢٦	٠,٠٠	١,٧٨٨	٠,٦٧٨	١,٦٤٦	١,٩٣١
		٪	١٤,١	٤٨,٩	٣٤,٨						
٤٧	الالتزام الديني والخلقي	ت	٤٢	٤٣	٣	٣٥,٤٧	٠,٠٠	٢,٤٤٣	٠,٥٦٤	٢,٣٢٣	٢,٥٦٢
		٪	٤٥,٧	٤٦,٧	٣,٣						
٤٨	الاستفادة من خبرة الأستاذ الجامعي	ت	٢٥	٥٠	١٥	٢١,٦٦	٠,٠٠	٢,١١١	٠,٦٦١	١,٩٧٢	٢,٢٤٩
		٪	٢٧,٢	٥٤,٣	١٦,٣						
٤٩	الشخصية القوية	ت	٤٠	٤٥	٤	٣٣,٧٣	٠,٠٠	٢,٤٠٤	٠,٥٧٨	٢,٢٨٢	٢,٥٢٦
		٪	٤٣,٥	٤٨,٩	٤,٣						

م	عناصر الاستبيان	التكرار	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم	قيمة كا[٢]	الخطأ من النوع الأول	المتوسط	الانحراف المعياري	حدي الثقة ٩٠٪	
										الأدنى	الأعلى
٥٠	مهارات الكتـــابة	ت	٢٢	٥٨	٩	٤٣,٤٣	٠,٠٠	٢,١٤٦	٠,٥٧٥	٢,٠٢٤	٢,٢٦٧
		٪	٢٣,٩	٦٣,٠	٩,٨						
٥١	مهارات الخطـــة	ت	١٤	٦٨	٦	٧٧,٥٤	٠,٠٠	٢,٠٩	٠,٤٧	١,٩٩١	٢,١٩
		٪	١٥,٢	٧٣,٩	٦,٥						
٥٢	فقه التدريـــــس	ت	١٠	٦٢	١٤	٥٨,٤١	٠,٠٠	١,٩٥٣	٠,٥٢٩	١,٨٤	٢,٠٦٧
		٪	١٠,٩	٦٧,٤	١٥,٢						

نتائج الدراسة :

عرض للنتائج التي تم التوصل إليها بالنسبة لأسئلة الدراسة : للإجابة عن السؤال الأول و نصه « ما هي المهارات والقدرات التي يرى الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس) إنها يجب أن تتواجد لديه لكي يتناسب مع الاتجاهات العالمية للتربية» فقد تمت الإجابة عليه من خلال عرض القوائم الثلاث التي اشتملت على :

القدرات والمهارات الشخصية والقدرات والمهارات الخاصة بالتعامل مع الطلاب، القدرات والمهارات الخاصة بالتدريس والبحث العلمي والتي نتجت من التحليل الكيفي لاستمارة استطلاع الرأي.

الإجابة عن السؤال الثاني : ونصه «ما مدى أهمية تواجد هذه المهارات والقدرات لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة» نجد الأتي :

المهارات والقدرات التي يجب أن تتواجد لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة مرتبة تبعاً لأهميتها (بحسب قيمة المتوسط) في كل قائمة .

أولاً: المهارات والقدرات الشخصية (٢٠ مهارة وقدرة)

م	المهارات والقدرات	المتوسط
١	القدوة	٢,٩٨
٢	الثقة بالنفس	٢,٩٧
٣	الالتزام الديني والخلقي	٢,٩٦
٤	مهارات الاتصال والتواصل	٢,٩٥
٥	الشخصية القوية	٢,٩٣٩
٦	القدرة على التفكير المنطقي والابتكاري	٢,٩٣٤
٧	القدرة على النقد الذاتي	٢,٨٩١
٨	مهارة الإقناع	٢,٨٩١
٩	القدرة على التعلم الذاتي	٢,٨٩
١٠	مهارة إدارة الوقت وتنظيمه	٢,٨٩

١١	القدرة على حل المشاكل	٢,٨٩
١٢	الحكمة	٢,٨٦٨
١٣	الرؤية	٢,٨٥
١٤	مهارات العمل في فريق	٢,٨٤٧
١٥	مهارات الحوار	٢,٨٤٦
١٦	الثقافة	٢,٨٤٦
١٧	التوازن في العطاء	٢,٨٣١
١٨	التأثير والتأثر	٢,٧٩
١٩	مهارة الخطابة والإلقاء	٢,٧٤٧
٢٠	مهارة التفاوض	٢,٦٧

من الملاحظ إن أقل القدرات والمهارات أهمية لدى الأستاذ الجامعى والتى يجب أن تتواجد لديه هي التأثير والتأثر ومهارة الخطابة والإلقاء ومهارة التفاوض وتأتي في المرحلتين الرابعة عشر والخامسة عشرة مهارات العمل فى فريق ومهارات الحوار ومن المهارات المهمة للأستاذ العولمي القدرات التعاونية وعلاقات إنسانية جيدة وبالتالي الأستاذ الجامعي بحاجة الى الاهتمام بتلك المهارات والقدرات. بقدر أكبر مما هي عليه.

ثانياً:المهارات والقدرات الخاصة بالتعامل مع طلابه وواجبهم نحوهم (١٤مهارة وقدرة)

م	المهارات والقدرات	المتوسط
١	الاحترام المتبادل بين الطالب وعضو هيئة التدريس.	٢,٩٨٩
٢	اكتشاف ودعم قدرات الطلاب ومواهبهم.	٢,٩٣
٣	التعامل مع الطلاب والتفاعل معهم علمياً ونفسياً واجتماعياً.	٢,٩٢
٤	القدرة على توجيه الطالب للحصول على المعلومة بنفسه مستعيناً بمعطيات العصر.	٢,٩١
٥	التوجيه والنصح .	٢,٨٧

٦	تدريب الشباب على ثقافة وفكر جوانب العمل الحر والمشروعات الصغيرة.	٢,٨٧
٧	تحفيز الدارسين.	٢,٨٦٩
٨	الاهتمام بالطلبة والطالبات ذو الاحتياجات الخاصة.	٢,٨٥٥
٩	القدرة على ربط الطالب بمجتمعه والتفاعل مع المشاكل القومية.	٢,٨٤
١٠	المساهمة في حل مشاكل الطلاب.	٢,٧٤
١١	توفير فرص عمل للشباب.	٢,٦٦
١٢	احترام استقلال الطالب.	٢,٦٤٤
١٣	القدرة على شرح أنشطة جديدة ثقافية أو فنية أو أدبية للطلاب.	٢,٦٣
١٤	مشاركة الطالب أستاذه في محو الاميه.	٢,٦٢

نجد أن مشاركة الطالب أستاذه في محو الأمية هي أقل القدرات والمهارات أهمية لدى عضو هيئة التدريس الجامعي الخاصة بالتعامل مع طلابه والتي يجب أن تتواجد لديه على الرغم من أهميتها فى المساعدة على ربط الطالب بمجتمعة والتفاعل مع مشكلاته القومية وهي من القدرات والمهارات التي تأتي في المرحلة التاسعة من حيث الأهمية وهذه من أكثر مشكلات المجتمعات العربية فلا توجد منظومة عمل متكاملة تجمع بين الطالب والأستاذ ومتطلبات المجتمع ، أما القدرة على توفير فرص عمل للشباب والتي يأتي ترتيبها من حيث الأهمية الحادي عشر فمن المهم للطلاب فهم عالم العمل وطرق توظيف الأعمال وكيف تكون المعرفة متاحة لهم فى هذه المجالات لكل عضو هيئة تدريس دور فى هذا.

ثالثاً: المهارات والقدرات الخاصة بالتدريس والبحث العلمي (١٨ مهارة وقدره)

م	المهارات والقدرات	المتوسط
١	الكفاءة والأمانة العلمية.	٣
٢	مهارات البحث العلمي.	٢,٩٧٨
٣	الانضباط المهني والأخلاقي.	٢,٩٧٨
٤	تطوير المنهج الدراسي وتجديده مع التطور العالمي والمحلي.	٢,٩٦
٥	الاستفادة من خبرة الأستاذ الجامعي.	٢,٩٦٧
٦	الإشراف على الرسائل العلمية.	٢,٩٤
٧	مهارة الاطلاع ومتابعة ما يحدث في مجال التخصص.	٢,٩٣
٨	مهارات الحاسوب والانترنت واستيعاب التقنيات الحديثة وتوظيفها.	٢,٩٢
٩	المهارة النظرية (علم واف بتخصصه).	٢,٩٢٣
١٠	التقويم والتقييم.	٢,٩١
١١	ابتكار مهارات جديدة في مجال طرق التدريس وتنوع الأساليب.	٢,٨٨٠
١٢	مهارات لغوية أساسي.	٢,٨٨٠
١٣	مهارة التدريس (الجانب التربوي).	٢,٨٧
١٤	تعميق الفكر التكنولوجي في التعليم.	٢,٨٦٩
١٥	مساهمة الأستاذ الجامعي في حل مشاكل المجتمع.	٢,٨٥
١٦	مهارة الكتابة.	٢,٨٤٧
١٧	عقد الندوات العلمية.	٢,٨٤
١٨	فقه التدريس.	٢,٧٥

أما المهارات والقدرات الخاصة بالتدريس والبحث العلمي والتي يجب ان تتواجد لديه نجد أن القدرة على عقد الندوات العلمية أين كانت على المستوى المحلي أو الوطني أوالعالمي تأتي فى المرتبة قبل الأخيرة من حيث الأهمية على الرغم من أهميتها في إعطاء

الفرصة للأساتذة لتفهم وجهات النظر الأخرى والتعرف على خصائص العالم المتعدد الثقافات كما تأتي القدرة على تعميق الفكر التكنولوجي في التعليم في المرتبة الرابعة عشرة من حيث الأهمية على الرغم من أهميتها الكبرى لمتطلبات ثورة تكنولوجيا المعلومات.

المهارات والقدرات المتواجدة فعلياً في الوقت الحالي لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة كما يراها أساتذة الجامعات مرتبة تبعا لأهميتها (بحسب قيمة المتوسط) في كل قائمة.

أولا: المهارات والقدرات الشخصية : (٢٠ مهارة وقدرة)

م	المهارات والقدرات	المتوسط
١	الثقة بالنفس	٢,٤٨
٢	الالتزام الديني والخلقي	٢,٤٤
٣	الشخصية القوية	٢,٤٠
٤	الثقافة	٢,٢١
٥	الحكمة	٢,٢٠
٦	القدوة	٢,١٩
٧	القدرة على التعلم الذاتي	٢,١٧
٨	مهارات الاتصال والتواصل	٢,١٢
٩	الرؤية	٢,٠٩٣
١٠	مهارة الخطابة والإلقاء	٢,٠٩٠
١١	القدرة على التفكير المنطقي والابتكاري	٢,٠٨
١٢	مهارة الإقناع	٢,٠٧
١٣	التوازن في العطاء	٢,٠٧
١٤	التأثير والتأثر	٢,٠٥

١٥	القدرة على حل المشاكل	٢,٠٤
١٦	مهارات الحوار	١,٩٤
١٧	مهارة إدارة الوقت وتنظيمه	١,٩٣
١٨	مهارة التفاوض	١,٧٨
١٩	القدرة على النقض الذاتي	١,٧٦
٢٠	مهارات العمل في الفريق	١,٦٤

ثانيـاً : المهارات والقدرات الخاصة بالتعامل مع طلابه وواجبه نحوهم: (١٤ مهارة وقدرة)

م	المهارات والقدرات	المتوسط
١	الاحترام المتبادل بين الطالب وعضو هيئة التدريس	٢,٣٢
٢	التوجيه والنصح	٢,٠٢
٣	القدرة على توجيه الطالب للحصول على المعلومة بنفسه مستعيناً بمعطيات العصر	١,٩١
٤	تحفيز الدارسين	١,٨٧
٥	التعامل مع الطلاب والتفاعل معهم علمياً ونفسياً واجتماعياً	١,٨٥
٦	الاهتمام بالطلبة والطالبات ذو الاحتياجات الخاصة	١,٨٣
٧	المساهمة في حل مشاكل الطلاب	١,٧٦
٨	القدرة على شرح أنشطة جديدة ثقافية أو فنية أو أدبية للطلاب	١,٧٤
٩	احترام استقلال الطالب	١,٧٢٤
١٠	القدرة على ربط الطالب بمجتمعه والتفاعل مع المشاكل القومية	١,٧٢٣
١١	اكتشاف ودعم قدرات الطلاب ومواهبهم	١,٦٠
١٢	تدريب الشباب على ثقافة وفكر جوانب العمل الحر والمشروعات الصغيرة	١,٤٦
١٣	توفير فرص عمل للشباب	١,٣٢٢
١٤	مشاركة الطالب أستاذه في محو الأمية	١,٣٢١

ثالثاً: المهارات والقدرات الخاصة بالتدريس والبحث العلمي (١٨ مهارة وقدرة)

م	المهارات والقدرات	المتوسط
١	الكفاءة والأمانة العلمية	٢,٦١
٢	المهارات البحثية (مهارات البحث العلمي)	٢,٣١
٣	الانضباط المهني والأخلاقي	٢,٢٨
٤	المهارة النظرية (علم واف بتخصصه)	٢,٢٦٦
٥	مهارة الإشراف على الرسائل العلمية	٢,١٥
٦	مهارة الكتابة	٢,١٤
٧	مهارة الاطلاع ومتابعة ما يحدث في مجال التخصص	٢,١٢
٨	الاستفادة من خبرة الأستاذ الجامعي	٢,١١
٩	مهارات الحاسوب والإنترنت واستيعاب التقنيات الحديثة وتوظيفها	٢,١٠
١٠	التقويم والتقييم	٢,٠٩
١١	مهارات لغوية أساسيه	٢,٠٨
١٢	مهارة التدريس (الجانب التربوي)	٢,٠٧
١٣	عقد الندوات العلمية	١,٩٨
١٤	فقه التدريس	١,٩٥
١٥	تطوير المنهج الدراسي وتجديده مع التطور العالمي والمحلي	١,٨٩
١٦	ابتكار مهارات جديدة في مجال طرق التدريس وتنوع الأساليب	١,٨٢
١٧	تعميق الفكر التكنولوجي في التعليم	١,٨١
١٨	مساهمة الأستاذ الجامعي في حل مشاكل المجتمع	١,٧٦

مهارات أخرى تمت إضافتها من قبل العينة:

١ ـ مهارات التعلم الذاتي ـ القدرة على الترجمة

٢ـ مهارات نقد وتصميم الذات ـ مهارات دينية وخلقية

٣ مهارات التعلم من الطلبة ـ المهارات اليدوية

٤ مهارات تنمية مهارات الآخرين ـ المنافسة في الحصول على المشروعات

٥ مهارة احترام الآخرين ـ التعامل واحترام الغير (**فن الحوار مع الغير**)

٦ مهارة قيادة الأعداد الكبيرة ـ مهارة الاستماع الجيد

٧ مهارة القراءة السريعة ـ أساليب التدريبات الموسيقية الحديثة

٨ مهارة استخدام وسائل تعليمية

٩ مهارة تخصصيه (في صميم التخصص)

١٠ مهارات التواصل بين الطالب والأستاذ الجامعي

١١ التعبير عن الرأي والنقد لدى الطالب حيث إنها ترفض وتطمس لدى الأستاذ الجامعي فكيف يمكن أن ينشأ جيل يعبر عن رأيه ولديه قدرة على النقد البناء لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

المناقشة:

إذا ألقينا نظرة متفحصة لأهم المهارات والقدرات الثلاث الأولى على كل قائمة من قوائم تلك المهارات والقدرات التي يرى الأستاذ الجامعي أنها يجب أن تتواجد لديه في عصر العولمة نجد الآتي:

في المهارات والقدرات الشخصية: القدوة الثقة بالنفس الالتزام الديني والخلقي المهارات والقدرات الخاصة بالتعامل مع الطلاب وواجبهم نحوهم:

ـ الاحترام المتبادل بين الطالب وعضو هيئة التدريس.

- التعامل مع الطلاب نفسياً واجتماعياً وعلمياً.
- اكتشاف ودعم قدرات الطلاب ومواهبهم.

في المهارات والقدرات الخاصة بالتدريس والبحث العلمي نجد:

- الكفاءة والأمانة العلمية مهارات البحث العلمي الانضباط المهني والأخلاقي.
- أما المهارات والقدرات التي يرى الأستاذ الجامعي أنها متواجدة بالفعل لدى الأساتذة الجامعيين (أعضاء هيئة التدريس) من قوائم المهارات والقدرات فهي كآلاتي:
- المهارات والقدرات الشخصية: الثقة بالنفس الالتزام الديني والخلقي الشخصية القوية.

المهارات والقدرات الخاصة بالتعامل مع الطلاب وواجبهم نحوهم:

- الاحترام المتبادل بين الطالب وعضو هيئة التدريس وهي المهارة الوحيدة في المجموعة الأولى أما باقي تلك المهارات فيأتي في المرحلة السابعة.
- المهارات والقدرات الخاصة بالتدريس والبحث العلمي فنجد
- الكفاءة والأمانة العلمية مهارات البحث العلمي الانضباط المهني والأخلاقي.

لعل تلك النتائج تثير الكثير من التساؤلات أكثر منها إجابات عن تساؤلات فالمهارات والقدرات التي يرى الأستاذ الجامعي أنها يجب أن تتواجد لديه في عصر العولمة هي المهارات المتواجدة لديه بالفعل فهو لديه ثقة بالنفس والالتزام الديني والخلقي وهو شخصية قوية وقدوة لطلابه وكذلك لديه الكفاءة والأمانة العلمية ومهارات البحث العلمي والانضباط المهني والأخلاقي وهناك علاقة احترام متبادلة بينه وبين طلابه.

كيف تكون لدينا هذه المهارات والقدرات وما ينشر سنوياً من البحوث في الوطن العربي لا يتعدى ١٥ ألف بحث ولما كان عدد أعضاء هيئة التدريس نحو ٥٥ ألفاً فإن معدل الإنتاجية هو في حدود ٠,٣ وهو وضع يرثى له من حيث الإمكانات العلمية والتكنولوجية في مجال الإنتاجية العربية إذ يبلغ ١٠٪ من معدلات الإنتاجية في الدول المتقدمة (ياقوت ٢٠٠٦ م)

ألا يكفـي مـا لدينا من تلـك القدرات والمهـارات لتكون قد لحقنـا بالفعل بركب التطور العلمي والتكنولوجي وأن تكون جامعتنا من أوائل الجامعات من حيث الجودة والاعتماد الأكاديمي وأن يكون الطلاب العرب هم الأكفاء لسوق العمل المحلي والعالمي.

على رأس قائمة المهارات والقدرات التي يجب أن تتواجد لدى الأستاذ الجامعي في عصر العولمة مهارة الكفاءة والأمانة العلمية وبموافقة العينة كلها (ن = ٩٢) إلا أن هذا الاختيار من قبل أساتذة الجامعات في بلاد تعاني من قدر كبير من الفساد المالي والإداري في حين أنها لا توجد على رأس القائمة في البلدان التي يسودها النظام والاستقامة الخلقية والسـلوكية (بـكار ٢٠٠٧ م) وقـد تناول بعض التربويين ضرورة التزام أسـتاذ الجامعة بقيـم وأخلاقيات البحث العلمـي ومهنة التعليم بعيداً في بحوثه عن الانتحال والتلفيق والـركلات الخفيفـة للبيانات والمعلومات وبعيداً عن الضـلالات الإحصائية والالتزام بالسلامة العلمية للمذكرات والإشراف الأكاديمي على الطلاب والموضوعية والشفافية والامتحانات خاصة الشفوية والعلمية ومداومة التنمية المهنية والإسهام في خدمة المجتمع (احمد فتحي سرور ٢٠٠٧ م) ٠

ويجب أن نشـير إلي أن المشـكلة هنا لا تقع على عاتق الأسـتاذ الجامعي وحده فتبعاً لنتائج الدراسـة هو يمتلك مهارات أساسـية للأخلاق والقيم وأيضا النجاح ولكن ربما لاتتوافر البيئة والمناخ العلمي المناسب والتحفيز المالي والتفرغ من أعمال التدريس والإدارة والاستعداد للتطوير ووجود برامج بناءة وحقيقية لتنمية المهارات والقدرات التي تساعد الأستاذ الجامعي على مواجهة التغيرات الحديثة في التعليم العالي بخاصة مهارات الاتصال والتواصل والتي تأتي من حيث أهمية تواجدها لديه في المرتبة الرابعة ، والمهارات اللغوية الأساسية وتأتي في المرتبة الثانية عشر ومهارات الحاسوب والإنترنت واستيعاب التقنيات الحديثـة وتوظيفها والتـي تأتي في المرتبة الثامنة من المهـارات والقدرات (كل في قائمته) وكذلك قدرته على التعلم الذاتي والتي تأتي في الترتيب السابع ومهارة الاطلاع ومتابعة ما يحدث في مجال التخصيص وهي تأخذ المرتبة السابعة وكذلك مهارات العمل في فريق والتـي تـأتي في مؤخرة المهارات والقدرات وترتيبها السـابع عشر أما الثقافة فهي تأتي في المرتبـة الخامسـة عشرة وكأنها جانب غـير مهم ، تلك المهارات هـي في صدارة مهارات القرن الحادي والعشرين ولكنها بالنسـبة لنا ليست على رأس القائمة أما الوعي العولمي

والقدرة على التعامل مع أي من الاساتذه ممن هم نظراؤهم على مستوى العالم فلم تذكر على الإطلاق على أنها من المهارات والقدرات التي يجب أن تتواجد لدى الأستاذ الجامعي وهنا يشير بكار ٢٠٠٧ م إلى جانب مهم من جوانب إصلاح التعليم يجب البحث عنه وهو الجانب المعنوي لاسيما في ضوء الأوضاع الصعبة للمعلم في كثير من الدول العربية فهناك معلمون فقدوا الحماسة للتعليم والعطاء المتدفق بسبب سوء أوضاعهم المادية وعدم الاهتمام بهم من كل الأطراف.

وذلك واضح في ضوء إضراب أساتذة الجامعات في مصر لتحسين أوضاعهم المالية مارس ٢٠٠٨ م هذا الجانب يتضمن أيضا التزام الأستاذ الجامعي بمشاكل الوطن وهمومه وآماله وهو شرط لضمان أن يكون له موقف صادق في هذا العالم ومن المسلم به أن مثل هذا الموقف لا يقوم بغير وعي بحقيقة وجودة وطبيعة المشاكل التي تواجهه وفي هذه الحالة فإن الوعي الصادق يصبح قوة عمل تدفع بالإنسان العربي المتعلم إلى إيجاد الحلول البناءة في بحثه عن حياة أفضل (مشاعل ٢٠٠٣).

أما المهارات والقدرات المتواجدة فعلياً في الوقت الحالي كالثقة بالنفس فهي ما دعت إليه (Kathryn Riley 2003) وكذلك (Carmel Mc 2003) في أنه ما يجب أن يتواجد لدى الأساتذة لمقابلة تحديات القرن الحادي والعشرين ولكن تلك الثقة تتواجد لقدرتهم على تنمية مهاراتهم وقدرتهم على التجديد والمرونة لمواكبة كل جديد، نستطيع أن تستنتج من خلال تلك النتائج أن أساتذة الجامعات تتفاعل مع العولمة ولكن مظهرياً وليس هم فقط بل النظم التربوية العربية هي أيضا لا ينقصها هذا التفاعل المظهري فالمهارات والقدرات المتعلقة بتنمية المعرفة للتغيرات الحادثة في الأوضاع العالمية وطبيعة العلاقات بين المجتمعات الدولية والوعي العالمي التربوي هي غير موجودة بالفعل ضمن أي قائمة من المهارات والقدرات المطلوبة للأستاذ الجامعي بينما تتوفر المهارات والقدرات التي تتعلق بالدين والأخلاق وبناء الشخصية.

التوصيات:

أولا: العمل على إعادة البحث على أعداد كافية من الأساتذة (أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والكليات المختلفة) على مستوى الوطن العربي مع دمج المهارات والقدرات التي نتجت عن الدراسة مع مهارات وقدرات الدراسات السابقة وبالنظر الى القدرات والمهارات الأخرى التى تم أضافتها من قبل عينة الدراسة لعمل قائمة شاملة بمهارات وقدرات عصر العولمة مع العمل على التدريب المستمر المتجدد والمتطور لأساتذة الجامعات على أهم هذه المهارات والقدرات مع التقييم والتقويم المستمر.

ثانياً: عمل سيمنارات للتخصصات المختلفة في الجامعات المختلفة فى الوطن الواحد وعلى مستوى العالم العربي انطلاقا إلي الجامعات على المستوى العالمي.

ثالثاً: من خلال بيانات العينة المستخدمة يمكن أن تثار العديد من التساؤلات التي تبحث عن إجابة ومنها:

١ ـ ما إذا كانت هذه المهارات والقدرات التي يجب أن تتواجد لدى الأستاذ الجامعي في عصر العولمة تختلف باختلاف الجنس والتخصص وبيئة الجامعة.

٢ـ بيئة الجامعة والتخصص والجنس وتأثيرها على مهارات وقدرات الأستاذ الجامعي في عصر العولمة.

٣ ـ هل هناك تأثير للمتغيرات المستقلة المتمثلة في الجنس والتخصص وبيئة الجامعة وتفاعلاتها الثنائية والثلاثية على:

أ ـ المهارات والقدرات الشخصية في المهارات والقدرات الخاصة بالتعامل مع الطلاب والمهارات والقدرات التدريسية البحثية. من حيث أهمية تواجدها لدى الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس)

ب ـ المهارات والقدرات الشخصية المهارات والقدرات الخاصة بالتعامل مع الطلاب والمهارات والقدرات البحثية والتدريسية من حيث تواجدها فعلياً لدى الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس).

المراجـــع

إبراهيم ، يحيي عبد الحميد ، الطحلاوي ، محمد رجائي ، حسن ، نبيلة توفيق ، ٣٠/ ٩/ ٢٠٠٣ : **الإدارة العصرية وجامعة المستقبل** ، ص١٩.

23http://www.khayma.com/madina/mang

الألفى ، منى عبد الفضيل(٢٠٠٤م) :**القدرات والمهارات اللازمة للطالب الجامعي في عصر العولمة** رسالة دكتوراه ، قسم علم النفس التربوى ، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

الحكمي ، إبراهيم الحسن (٢٠٠٤ م) **الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات** ، رسالة الخليج العربي ، العدد التسعون ، السنة الرابعة ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م . ص ١٣ - ٥٦.

الحلبي ، إحسان محمود وسلامة ، مريم عبد القادر (١٤٢٥ هـ): **تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي،** دراسة متقدمة في ورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله عبدالعزيز حول التعليم العالي ١٩-٢١ ذو الحجة ، جامعة الملك عبد العزيز.

الخثيلة : هند ماجد ، (٢٠٠٠) : **المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما يراها الطلبة في جامعة الملك سعود** . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، المجلد الثاني عشر ، العدد الثاني ص . ص ١٠٧ - ١٢٣.

السقاف، خيرية إبراهيم ومصطفي، فاتن محمد (١٤-١٥ ديسمبر ٢٠٠٤ م) : معايير **الجودة والكفاءة لتحسين أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة (الواقع والمأمول).** ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي «التحديات والتطوير» كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

الصالح ، بدر عبد الله ، ديسمبر ٢٠٠٧ م : **التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية . تجويد التعليم أم تعليم الجماهير** ، مجلة المعرفة العدد ١٥٣ ذو الحجة ١٤٢٨ هـ.

العصيمي ، خالد محمد ، سبتمبر ٢٠٠٦م : **تكوين المعلم في عالم متغير ، هل تحل التكنولوجيا محل المعلمين**. مجلة المعرفة العدد (١٣٧) شعبان ١٤٢٧ هـ ص ٤٢-٥٥.

الوهر ، محمد ، الحموري ، هند ٢٠٠٢م : **المهارات الدراسية بين النظرية والتطبيق** ، مكتبة الفالح ، عمان ، دار حنين للنشر والتوزيع.

برايس ، عباس(١٤- ١٥ ديسمبر ٢٠٠٤ م) : **دور شبكة العنكبوت العالمية في دعم وتنمية مهارات التدريس والبحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس المتطلبات ونظرة مستقبلية** . ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي « التحديات والتطوير « كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

بكار ، عبد الكريم (نوفمبر ٢٠٠٧ م) : **لماذا لم يتطور تعليمنا** . مجلة المعرفة ، العدد ١٥٢، ذو القعدة ١٤٢٨ هـ ، ص ٨٠-٨٧

جاب الله ، منال عبد الخالق ٢٠٠٤ : العولمة ورؤية جديدة لدور المعلم في ضوء صراعات الدور وأخلاقيات التدريس. ندوة العولمة وأولويات التربية. كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

سرور ، احمد فتحي (٣١ مايو٢٠٠٧ م): جامعة المستقبل ، جريدة الأهرام ص ١٠.

عبد الرحمن ، سعد ١٩٩٨ م : **القياس النفسي** ، ط ٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ص ١٨٦ .

عبد الله ، ميسون شاكر ، طه ، سمر يونس ، جياد ، سامي سلمان(٢٤ – ٢٧ فبراير ٢٠٠٨ الموافق ١٧ – ٢٠ صفر ١٤٢٩) : **تنمية وتطوير الكفايات التعليمية الأدائية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بغداد** ، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية "نحو بناء مجتمع معرفي .

مجلة انترنت العالم العربي (يوليو / تموز ١٩٩٩م) – السنة الثانية – العدد العاشر ص ٣٨

مشاعل، محمد على شيخ(٤ – ٦ أكتوبر ٢٠٠٣ م) : **أضواء على التعريب الجامعي خلال التجربة السورية** ، المؤتمر العلمي ، دور الجامعات العربية في تعزيز الهوية العربية الاجتماع السادس والثلاثون لمجلس اتحاد الجامعات العربية ، جامعة قطر .

نور ، هاشم بن حمزة (١٩-٢١ ذو الحجة ١٤٢٥هـ) : **اثر التطوير التقني على تحسين جودة العملية التعليمية والارتقاء بجودة الخريجين في ضوء المعايير الدولية للاعتماد الأكاديمي** ، دراسة متقدمة في ورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله عبد العزيز حول التعليم العالي ، جامعة الملك عبد العزيز .

ياقوت ، محمد سعد (أغسطس ٢٠٠٦م): **البحوث العلمية في العالم العربي غير مجدية.** مجلة المعرفة ، العدد ١٣٦ .

Adames,Caralee) Aug 10:(2005 **JOPS IN ONE .** Instructor,10495851, Vol,115. Issue1 Database :Academic Search Premier

Bridges ,David) Mar :(2000 **Back to the future :the higher Education Curriculum in the 21 st century** .Cambridge Journal of Education .Vol ,30 Issue ,1 p19 ,37 P.

Carmel Mc Naught :(2003) **Supporting the global e – teacher.** International Journal of Training and Development 7:4 Iss N .3736 – 1360

Designing and producing Multimedia AECT July1994 – 18 – 15 Professional Developments , Seminar Hosted by Purdue university,

Haakenson ,Paul) :October : (1994 ,1 **Recent Trends in Global– International Education** ERIC Digest ,ERIC clearing house for social studies ,social science Education Bloomington IN.47408

Howard New by) winter : (1999 **Higher Education in the twenty – first century some possible futures** .Perspectives ,Volume ,3 N4.

James J.F .Forest :(2002) **Globalization ,universities and Professors.** Cambridge Review of international Affairs .Volume ,15 Number.3

Johann Le Roux) No date :(**Re – examining global education's relevance beyond ,2000** Research Education No65 .

Johann Le Roux :(2002) **Effective educations are Culturally Competent Communicators .** Intercultural Education ,Vol .13 .No.1 .

Kathryn Riely :(2003) **Redefining the profession teachers with attitude.** Vol 16- Issue 2 P9 ،27 – 19 :P 1 ،diagram

Laura Turner :(2005) **Skills for All Teachers**2 Cents worth Occasional Thoughts about Education ،teaching ،Learning & the 21 st century with David warlick

Lester T ،McCabe) Mar :(1997 **Global perspective Development Education** ، Vol ،118،n1 ،P41،47 –

Merry field ،Merry) winter :(93 This Issue Theory into Practice Vol32 ، Issue ،1 P21 ،P.

Merry field ،Merry :(1995) Teacher Education in Global and International Education ،ERIC Digest – ERIC clearing house on teaching and teacher Education ،Washington ،DC،9229 ،822 – 800 -1 .

Margaret trotta Toumi) September :(2004 Planning teacher's Professional development for Global education ،Inter cultural Education Vol ،15،No،3.

Ramler ،Siegfried) Apr :(1991 ،Global Education for the 21 th Century. Educational Leadership v48 n7 p4446 –

Saidi Radoust & Jorgen Sjoberg : (2001) International dimensions : A challenge for European engineering education ،European Journal of engineering education) EUR (J،ENG،ED،Vol،26،No1،69،75

Soonbyang Kim) April : (2005 Teaching International Students ، Office of Faculty& TA Development at the Ohio state university

Sue Bennett and Lori Lockyer) Sep :(2004 Becoming an online Teacher: Adapting to a changed Environment for teaching and Learning in higher Education . International Council for Educational Media ،Issue ،3 P 14 ،244 – 231 P 5 ،charts ،http://www،tandf.co.uk/journals.

مشكلة العنف الأسري في المجتمع العربي الراهن

د. أحمد عبدالعزيز الأصفر اللحام(*)

ملخص الدراسة

تشير دراسات عربية عديدة إلى أن مشكلة العنف الأسري باتت واحدة من المشاكل العديدة التي تنتشر بقوة في الاوساط الاجتماعية المختلفة، بأشكال عديدة وبمستويات متباينة، لا سيما وأن مفهوم العنف كما هو محدد في أدبيات العلوم الاجتماعية واسع بما فيه الكفاية ليشمل العديد من أشكال السلوك التأديبي والتوجيهي للأبناء، مع أن انتشار أشكال العنف المباشر (غير التأديبي أو غير التوجيهي) واسعة الانتشار أيضاً، فالعديد من الدراسات العربية التي أجريت في كل من سوريا ومصر والاردن والسعودية واليمن والإمارات العربية والجزائر والمغرب وليبيا وغيرها تدل على أن حجم المشكلة ليس يسيرا ويتطلب المزيد من التحليل والرصد.

ويأخذ العنف أشكالا عديدة، ويقع في مستويات مختلفة، فمن أشكاله: العنف الثقافي الذي ينطوي على تسويغ العدوان ، والدفاع عنه، والعنف الاجتماعي، التي يقوم على ممارسة السلطة من وجوه غير قانونية. والعنف السياسي، والعنف الاقتصادي. أما مستوياته فتبدأ من العنف الفردي، إلى العنف على مستوى الأسرة، ثم الجماعة الاجتماعية في الحي، ومجالات العمل، وعلى مستوى المؤسسات والمجتمع المحلي، وحتى على نطاق أوسع، يمتد إلى الدولة نفسها التي تسوغ العنف ضد مواطنيها في كثير من الحالات، وضد غيرها من البلدان. ويبدو أن مستوى العنف في المجتمع ككل يظهر عندما يصبح عنصرا أساسيا من عناصر الثقافة.

والعنف الأسري هو واحد من العديد من مظاهر العنف التي يمارسها البشر، ويدل على تراجع القيم الأخلاقية والإنسانية في شخصية الفرد، مع أن هذه الظاهرة تختلف من

(*) عضو هيئة التدريس بكلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

حيث الحجم والشكل من مجتمع لآخر، وبين آن وآخر في المجتمع نفسه، وتجدر الإشارة إلى أن مشكلة العنف الأسري تصبح أكثر وضوحا مع انتشار ضعف بنية العلاقات الاجتماعية، على المستوى الكلي للمجتمع، وعلى مستوى الأسرة، ومع انتشار ضعف المساواة في الحقوق والواجبات بين الأفراد ضمن العائلة الواحدة، وعدم التكامل في الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها كل فرد داخل الأسرة نفسها.

وتأتي أهمية البحث على المستوى التحليلي من التفسيرات العلمية التي قدمت لظاهرة العنف. فالرأي القائل بأن العنف هو خاصية الثقافة في هذا المجتمع أو ذاك، على سبيل المثال، يفتقر إلى الدقة العلمية لأنه ينظر إلى الثقافة باعتبارها حقيقة ثابتة، وأحكاماً ثابتة في أوقات مختلفة، فقد بات من المعروف أن الثقافة مستقرة نسبيا في المجتمع، ولكنها عرضة للتغيير مع مرور فترات زمنية تطول أو تقصر تبعاً لخصوصية المكونات الداخلية من جهة، ولخصوصية التحديات الخارجية المحيطة بها من جهة أخرى.

وتترافق في بعض الأحيان العادات الاجتماعية المتخلفة مع العنف الأسري، لكنها نتاج العوامل التي أدت إلى تشكيل ظاهرة العنف داخل الأسرة، ولهذا فإنها ليست من أسبابها، وقد ترتبط ظاهرة العنف الأسري أيضا مع العديد من المشاكل الأسرية، أو العديد من المشاكل في نظام التعليم ولكن ظاهرة العنف الأسري ليس نتاجا لهذه العوامل بالضرورة، ويقال الشيء نفسه بالنسبة للأبعاد الأخرى التي قد تترافق مع هذه الظاهرة، ولكن ليست من العوامل المسببة لها بالضرورة، لأنها هي نتاج العوامل نفسها التي أدت إلى انتشار ظاهرة العنف الأسري.

وتنتشر في سياق التفسيرات الاجتماعية نظريات عديدة لتفسير الانحراف بصورة عامة، والعنف الأسري بصفة خاصة من خلال العوامل الاجتماعية والقيم الثقافية التي تدفع الأفراد إلى ممارسة العنف ضد أقرب الناس إليهم، ومن هذه النظريات الاجتماعية: نظريات التفكك الاجتماعي، ونظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية الضبط الاجتماعي، ونظرية تفكك القيم، وغيرها من النظريات.

أما نظرية الضبط الاجتماعي فهي نظرية لتفسير السلوك المنحرف بشكل عام، والسلوك العنيف بشكل خاص، فإذا كان الشخص غير قادر على تحقيق تطلعاته من

خلال الوسائل المشروعة، ويشعر بالاضطراب والقلق، وهو تحت تأثير المشاكل التي يواجهها، يندفع في كثير من الحالات إلى ممارسة العنف ضد أفراد الأسرة التي ينتمي إليها.

وتفسر نظرية التفكك الاجتماعي أشكال العنف بتفكك الروابط الاجتماعية، ذلك أن الإنسان اجتماعي بطبعه، ولهذا لا يستطيع العيش بدون علاقات اجتماعية مع الآخرين، ولهذا ترتبط مشاعره وأحاسيسه بأشكال العلاقات المتبادلة التي يقيمها مع غيره، فإذا كانت ارتباطاته بهم في حالة مستقرة، جاءت مشاعره وأحاسيسه مستقرة واجتماعية أيضاً، أما إذا كانت ارتباطاته بهم ضعيفة، تأتي مشاعره وأحاسيسه عدائية، إن مظاهر العنف على هذا النحو تزداد عندما تصبح العلاقات التي يقيمها مع الآخرين ضعيفة، مما يجعل اتجاهات الأفراد نحو العنف قوية جداً.

في الاتجاه الثالث، نظرية التحليل الوظيفي للعنف، وهي نظرية تأخذ بدراسة العنف الأسري بوصفه شكلا من أشكال الفعل الاجتماعي الخاضعة لطبيعة الظروف الإنسانية المختلفة، ومنظومة الفعل الاجتماعي تتكون من أربعة نظم فرعية: هي المنظومة العضوية، والمنظومة الشخصية، والمنظومة الاجتماعية، والمنظومة الثقافية. والمنظومة في مكوناتها الأربعة تقع بين حدين أساسيين هما الحقيقة المطلقة من جهة، والواقع المادي من جهة أخرى، فإذا كانت المبادئ التوجيهية والمشاعر للأفراد تحت تأثير المنظومة العضوية، تظهر أعمالهم من خلال العنف، أما إذا كان مشاعرهم وأحاسيسهم تحت تأثير الثقافة والقيم المطلقة، فإن السلوك الإنساني يظهر من خلال مظاهر التعاون والتماسك الاجتماعيين.

غير أن هذه الاتجاهات على أهميتها تأخذ بتحليل مظاهر العنف في ضوء المكونات الداخلية للمجتمع والتنظيم الاجتماعي، في حين تدل مظاهر العنف التي يزداد انتشارها في المجتمع العربي على أن عملية التواصل مع الآخرين لها تأثير كبير في انتشار أنماط سلوكية لا تتوافق وخصوصياته الثقافية والحضارية، وقد تأتي عمليات التواصل هذه مع المجتمعات الأخرى في التاريخ الواحد، كما هو الحال في عمليات التواصل التي يقيمها المجتمع العربي مع المجتمعات الغربية في الوقت الراهن، وقد تأتي عمليات التواصل مع المجتمع نفسه عبر مراحل تاريخية مختلفة، كما هو الحال في عمليات التواصل من طرف واحد التي يقيمها المجتمع العربي الراهن مع ماضيه، ومع ما كان عليه في فترات زمنية سابقة، مما يجعل الآخر أكثر سيطرة في وعي الذات.

وتأتي مظاهر العنف الأسري نتيجة التطرف في اتجاهين أساسيين في المواقف المختلفة من الحياة الاجتماعية المعاصرة، يجسد الأول البعد الفردي في الحياة الاجتماعية، وهو نموذج الحياة الاجتماعية الوافدة من الغرب، ويفضل أصحابه أن تكون الحياة مبنية على البعد الفردي مقارنة مع حياة الجماعة، وتعد مشاعر الأفراد وأحاسيسهم فردية بالدرجة الأولى، حتى لو أدى ذلك إلى انحلال الجماعة التي ينتمي إليها الأفراد، وانتشر هذا النمط من الحياة في المجتمع العربي ولكن في سياق مختلف جدا عن سياقه الذي نشأ فيه وهو المجتمع الغربي، الأمر الذي أدى إلى انتشار مظاهر من العنف لا يقرها المجتمع، وهناك العديد من أنماط السلوك الاجتماعي المشروعة في المجتمع الغربي، ولكنها تعد عنفاً في الثقافة العربية.

أما النموذج الثاني الذي اقترن بمظاهر العنف الأسري فهو النموذج الذي يفضل الجماعة، ويجعل لها الأولوية، وتأتي حقوق الفرد وواجباته من خصوصية بنية الجماعة ومصالحها، إذ تقتضي استمرارية الجماعة تحديد مجموعة من الحقوق والواجبات على شكل عادات وتقاليد وقيم وعقائد تفرض قيودا على حياة الأفراد تبدو في ثقافة الغرب أشكالاً مختلفة من العنف الاجتماعي عموما.

إن الاعتدال في الفكر والتوجه يعد مصدرا رئيسيا للسلوك المعتدل الذي يحترم حقوق الجماعة، مع احترام حقوق الأفراد، دون أن يؤدي ذلك إلى إهمال حقوق أي طرف على حساب الطرف الآخر، والاعتدال هنا لا يعني أن للسلوك نماذج صحيحة وأخرى خاطئة بالضرورة، ولكن هناك القيم الأخلاقية والدينية التي تسهم في تحقيق التوازن في حياة الجماعة وأفرادها، والتوازن بين حقوق الأفراد وواجباتهم نحو الآخرين الذين يتعاملون معهم داخل الأسرة وداخل الحي وفي المجتمع بمجمله.

مقدمة الدراسة

تعد مشكلة العنف الأسري واحدة من المشكلات الأساسية التي باتت واسعة الانتشار في المجتمع العربي الراهن، وهي تحمل في مضمونها دلالة على انتشار مجموعة من القيم والمبادئ والمعايير الاجتماعية المتناقضة في اتجاهاتها وأبعادها، وغالباً ما تكون مبنية على واحد من اعتبارين فهي إما أن تكون مستمدة من الثقافة الغربية، ولا تتوافق مع الخصوصيات الثقافية والحضارية للمجتمع، أو أنها مستمدة من خصوصيات مراحل تاريخية سابقة فقدت شروطها والأطر الاجتماعية المسوغة لها، مما يجعلها تأتي في سياقات غير سياقاتها الطبيعية، وغالبا ما تصبح مصدر قلق واضطراب في المجتمع، وتدل مجموعة واسعة من الدراسات العربية على اتساع هذه الظاهرة وخطورتها في الوقت الراهن.

ففي الجزائر يقدر عدد النساء المعنفات اللواتي يترددن على مستشفى الجزائر (العاصمة) سنويا بنحو (٩٠٠٠) امرأة تقدم حوالي الثلث منهن أكثر من مرة إلى الأقسام الاستشفائية بسبب تعرضهن لأعمال عنف متكررة[١]، وفي المغرب وفي ظرف سنة (١ سبتمبر ٢٠٠٥ منتصف أكتوبر ٢٠٠٦) سجلت شبكة أناروز ٣٥٠٠ تصريحا بالعنف (أي بمعدل ٨ تصريحات في اليوم و ٢٥٠ في أشهر) أسفرت عن وجود ٥٨٨٦ فعل اعتداء مورس ضد ٣٤٤٩ امرأة[٢]، وفي مصر كشف تقرير رقابى صادر عن لجنة المرأة بالمجلس المحلى بمحافظة الإسكندرية المصرية عن ارتفاع معدلات جرائم العنف ضد المرأة بالإسكندرية، حيث أشار التقرير إلى وجود ١٢٧٣٨ قضية تعرض للإناث عام ٢٠٠٨، وفقاً للبيانات الصادرة عن ضبطيات قسم مباحث الآداب العامة بالإسكندرية، فضلاً عن ٨٣ قضية دعارة و١٩٠ قضية تحريض على الفسق و٧٩١ قضية بالفنادق واللوكاندات و٥٢٢ قضية فعل فاضح فى الطريق العام[٣]، وفي سورية تكشف دراسة منى غانم على أن (٧١٪) من النساء تعرضن في وقت ما لشكل من أشكال الاعتداء،

(١) الجازية الهمامي، العنف الأسري في بلدان المغرب العربي: نحو كسر حاجز الصمت: الواقع والمقاربات، مؤتمر كرامة حول العنف الأسري، البحرين ٢-٤ ديسمبر ٢٠٠٢، ص:٤١).

(٢) الجازية الهمامي، المرجع السابق.

(3) http://www.amanjordan.org/articles/index.php?news=3846

جاء الشتم في مقدمتها وشمل (٥٠ ٪) من أفراد عينة الدراسة، ثم الضرب (٤٨ ٪)، والتحرش الجنسي (١٤٪)[١].

أما بالنسبة إلى الدراسات النوعية، وهي الأكثر انتشاراً فلم تتطرق إلى الحجم الإجمالي للظاهرة على مستوى هذه الدولة أو تلك، إنما أولت اهتمامها بظروف العنف الأسري، وخصائص الفاعلين، والضحايا وغير ذلك من الاعتبارات، ومن ذلك دراستي بلحاج (١٩٩٨) التي شملت (٥٠٠) امرأة، ودراسة بوعسكر (٢٠٠٣) التي شملت (٤٢٤) امرأة في تونس، وكذلك الحال دراسة اليوسف ٢٠٠٥ في المملكة العربية السعودية.

في تونس خلصت الدراستان إلى النتائج نفسها تقريبا حيث تبين أن ثلث النساء موضوع الدراسة (٣٣ ٪) قد تعرضن للعنف من طرف الزوج أو أحد أفراد الأسرة (أسرة الضحية أو أسرة زوجها) على الأقل مرة في حياتهن، كما تبين أن واحدة فقط من عشرة نساء تعرضن للعنف تتجاوز العوائق النفسية و الاجتماعية و ترفع أو تفكر في رفع شكوى ضد القرين العنيف أو في طلب الطلاق كحل لحمايتها من العنف[٢]، وفي المملكة العربية السعودية تبين أن معظم حالات العنف الأسري لا تصل إلى دور الرعاية إلا عن طريق الشرطة مما يدل على أن هذه الحالات بلغت مرحلة متقدمة من العنف[٣].

أما على المستوى العالمي، فتشير الدراسات التي أجرتها منظمة الصحة العالمية والتي شملت (٢٤) ألف سيدة من دول مختلفة منها البرازيل وبنغلادش وناميبيا وأثيوبيا وبيرو وتايلاند وتنزانيا وغيرها.. إلى أن واحدة على الأقل من كل ست نساء في العالم يتعرضن للعنف الأسري، وأن أغلبيتهن لايبلغن أحداً من المعاناة التي تنجم عن ممارسات العنف ضدهن، كما أفادت الدراسات المشار إليها بأن نسبة تراوح بين ربع العينة ونصفها ممن

(١) منى غانم وآخرون، العنف الواقع على المرأة في الجمهورية العربية السورية، دمشق، الاتحاد العام النسائي، ٢٠٠٥.

(٢) الجازية الهمامي، المرجع السابق، ص:.

(٣) عبد الله اليوسف وآخرون، العنف الأسري، وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، الرياض، ٥٠٠٢.

أجريت معهن المقابلات وتعرضن لاعتداء جسدي من قبل الرجال الذين يعيشون معهن تعاني من إصابات جسدية نتيجة العنف الممارس ضدهن[1].

كما تشير دراسات للأمم المتحدة في العديد من دول العالم إلى أن مابين (١٣- ٦١٪) من النساء يتعرضن للعنف الجسدي، وأن ما بين (٢٠-٧٠٪) من جرائم قتل النساء في استراليا وجنوب أفريقيا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية تم ارتكابها من قبل الأزواج، وأن (٣٥٪) من النساء في فرنسا، و(٤٢٪) في المانيا يتعرضن للعنف النفسي من قبل الأزواج، وتشير هذه الدراسات أيضاً إلى أن حوالي (٢٧٥) مليون طفل في العالم كانوا شهود عيان لأعمال عنف متكرر وقعت داخل الأسرة[2].

من الملاحظ أنه على الرغم من التطور الواسع الذي حققه الإنسان في المجالات الاقتصادية والاجتماعية المتنوعة، غير أن مظاهر هذا التطور لم تمس بنيته الداخلية وطبيعته البشرية، فهو مازال يحافظ على قدر كبير من صفاته التي يبدو فيها محباً للعدوان، متشوقاً لممارسة العنف، فمظاهر الجريمة والاستغلال والقتل والإرهاب التي يمارسها الإنسان في الوقت الراهن بأشكال مختلفة لا تقل في حجمها وخطورتها عما كانت عليه منذ الآلاف من السنين، مما يعزز الاعتقاد بأن مظاهر التطور مازالت في محيط الإنسان، ولم تستقر في شخصيته إلى الحد الذي تحول دون ممارسته للعنف بأشكاله المختلفة، ويجعل ذلك من تجديد الدعوة إلى ربط العلم بالأخلاق ضرورة من ضرورات التطور العلمي الذي ينمو بسرعة كبيرة، ويوسع قدرات الإنسان ومداركه في الوقت الذي تتراجع فيه قيمه الإنسانية والأخلاقية، وتزداد معها مشكلات سلوكه ومظاهر عدوانه.

(1) WHO, Multi-Country study on women›s violence against women, Summary report of initial results on prevalence, health outcomes and women›s responses, Geneva, World Health Organization, 2006.

(٢) منظمة الأمم المتحدة، أشكال العنف ضد المرأة، نيويورك، الدورة الحادية والستون للجمعية العامة للأمم المتحدة، مستخلص من:
www.amanjordan.org/downlods/files/2006/N0641972.pdf

١ ـ تحديد مشكلة البحث على المستوى التحليلي

تكمن مشكلة البحث على المستوى التحليلي في التفسيرات العلمية المقدمة لظاهرة العنف الأسري التي يزداد انتشارها في المجتمع تارة، وينخفض تارة أخرى تبعاً لعوامل نفسية واجتماعية واقتصادية متعددة، ذلك أن اختلاف الباحثين حول التعريف بمفهوم العنف، أو بدرجة انتشاره تعد ضعيفة إذا ما قورنت بالفروق المتعلقة بتفسيرات انتشاره في المجتمعات الإنسانية عامة، وفي المجتمع العربي خاصة، فالقول بأن العنف خاصية ثقافية، كما يذهب إلى ذلك برهان غليون، حيث يكون في مقدور ثقافات إنسانية عديدة ابتكار آليات ووسائل تستطيع من خلالها امتصاص مظاهر العنف في المجتمع، بينما تعد ثقافات أخرى غير قادرة على إحداث مثل هذه الآليات، مما يجعلها بيئات مناسبة لنمو مظاهر العنف بأشكاله المتعددة[١] يفتقر إلى الدقة العلمية من حيث كونه ينظر إلى الثقافة وكأنها معطى ثابت لا يتغير، وتصلح أحكامه على مختلف الأزمنة، في الوقت الذي بات فيه من المعروف أن الثقافة توصف عادة بأنها ثابتة نسبياً، أي قابلة للتغير على مدار فترات زمنية تطول أو تقصر تبعاً لخصوصية مكوناتها من جهة، وخصوصية التحديات المحيطة بها من جهة أخرى، وينطبق الأمر نفسه على المقولات التي تجد أن العنف الأسري مرتبط بالعادات والتقاليد الاجتماعية كما تذهب إلى ذلك رجاء سلامة[٢]، أو بالتفسيرات التي تعيد الظاهرة إلى أنماط التنشئة وبنى التعليم كما هو واضح في دراسة مبارك الياسمين[٣]، أو التفسيرات التي تعيد الظاهرة إلى المسائل القانونية كما هو الحال في دراسة المحامية زينات المنصوري[٤] ذلك أن هذه الأبعاد بحد ذاتها تعد خاضعة للتغير وعوامله، وهي نتاج لمجموعة كبيرة من العوامل المؤدية إليها، شأنها في ذلك شأن مظاهر العنف الأسري

(١) برهان غليون، اغتيال العقل، مجلة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ٠٩٩١، ص ٥٩.

(٢) رجاء سلامة، العنف ضد المرأة، ورقة عمل مقدمة لورشة عمل تشاورية بعنوان: «الإعلام ومناهضة العنف ضد المرأة» منظمة العفو الدولية، القاهرة، ٦٢- ٨٢ حزيران، ٤٠٠٢.

(٣) مبارك سالمين، ظاهرة العنف في المدرسة، الطبعة الثانية، دار عبادي، صنعاء، ٥٠٠٢، ص ٦٥١

(٤) المحامية زينات المنصوري، الإشكاليات القانونية وموقف الشريعة من العنف الأسري، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر العنف الأسري «الأسباب والحلول» ٦١- ٧١ فبراير ٨٠٠٢.

تماماً، غير أن مظاهر الاقتران لا تعني بالضرورة العلاقات السببية، فقد يقترن العنف الأسري بجملة من العادات الاجتماعية المتخلفة، ولكنها ليست من أسبابه، إنما هي نتاج للعوامل التي أدت إلى تكوينه، ومن المحتمل أيضاً أن تقترن مظاهر العنف الأسري بمشكلات عديدة تتعلق بالنظام التربوي، ولكنها ليست بسببه، ويقال الأمر ذاته بالنسبة إلى الأبعاد الأخرى التي قد تقترن مع الظاهرة ولكنها ليست من العوامل المسببة لها بالضرورة، بقدر ما هي نتاج لذات العوامل التي أدت إلى انتشار ظاهرة العنف الأسري.

وفي ضوء ذلك تكمن أهمية البعد النظري والتحليلي لدراسة مشكلة العنف الأسري بمقدار ما تقدمه الدراسة من قدرات تفسيرية للظاهرة تساعد في تشخيصها ورصد العوامل المؤدية إليها، ذلك أن المعالجات التطبيقية يمكن أن تسهم في تعميق المشكلة وزيادة انتشارها بقدر غياب التشخيص العلمي المكافئ لها.

٢ ـ المسوغات العلمية والعملية للبحث

تأخذ المسوغات العلمية للبحث أهميتها من مظاهر التنوع الكبيرة في التفسيرات المعطاة للظاهرة، ففي المعالجة النظرية التحليلية، وتوضيح الرؤية التي من شأنها أن تفسر ظاهرة العنف في المجتمع العربي تكمن أهمية الإضافة المعرفية التي تقدمها البحوث العلمية إلى التراث النظري لعلم الاجتماع، فتطور العلوم رهن بقدرتها على تفسير الظواهر المعنية بها، والإضافات العلمية الجديدة لا بد أن تمس واقع هذا التفسير وأبعاده.

أما في المجال العملي والتطبيقي فأهمية الأبحاث ومسوغاتها تكمن في مقدار معالجتها للمشكلات التي يعاني منها الإنسان، وإذا كانت ظاهرة العنف الأسري واحدة من المشكلات الحقيقية التي يعاني منها عدد كبيرة من أفراد المجتمع، وتنجم عنها مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية متنوعة فأهمية البحث من الناحية التطبيقية تكمن في مقدار الاستفادة من النتائج النظرية في الأبعاد التطبيقية والعملية، وعلى قدر تطابق المعارف المستخلصة مع أحكام الواقع على قدر ما يتصف البحث العلمي من قدرة على معالجة المشكلات وتجاوزها.

وفي ذلك تكمن أهمية المسوغات العلمية للبحث في مقدار قدرته على تفسير الظاهرة

وإضافة معارف جديدة إلى التراث النظري في علم الاجتماع، أما المسوغات العملية فتكمن في الجوانب العملية المقترحة التي يمكن أن تسهم في الحد من انتشار الظاهرة، والعمل على تجاوزها في سياق التحولات الاقتصادية والاجتماعية المتنوعة والسريعة.

٣ ـ التعريف بمفهوم العنف الأسري

يتضمن المفهوم تعبيرين أساسيين هما العنف والأسرة، وفي الوقت الذي لا ينطوي فيه أي منهما على غموض بالمعنى الاصطلاحي، غير أن الاستخدامات المعاصرة تحمل في مضمونها دلالات مختلفة للتعبير الواحد في كثير من الأحيان، الأمر الذي يستوجب الوقوف عند كل منهما.

أ ـ تعريف العنف

يستخدم تعبير «العنف» للدلالة على استخدام القوة لتحقيق إرادة الفاعل وغاياته في علاقاته مع الآخرين، وتوجيههم نحو الاستجابة المناسبة لإرادته وغاياته، وفي هذا السياق يجد فرج عبد القادر أن العنف هو السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه، وهو عادة بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات المختلفة وتستخدم القوة لإكراه الخصم وقهره[1]، ويرى فيه عبد المنعم الحنفي أنه اللجوء إلى القوة من أجل إخضاع أحد من الناس ضد إرادته، وهو ممارسة القوة ضد القانون، أو الحق[2].

وعلى الرغم من أن ممارسة العنف تبدو فردية بالدرجة الأولى، غير أن الملاحظات تفيد بأنه مسألة اجتماعية، ولا يمكن النظر إليها بوصفها مسألة فردية وحسب، فأساليب التعبير عن الغضب والعدوان تختلف، كما تذهب إلى ذلك الدكتورة ليلى داود، بين الشعوب والأمم باختلاف ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الأفراد، كما تختلف باختلاف الأشخاص أنفسهم ضمن الثقافة الواحدة. فيلاحظ أن بعض الأشخاص يعبر عن مشاعر

(١) فرج عبد القادر، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، الكويت، ١٩٩٣، ص ١٢.

(٢) عبد المنعم الحنفي، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي، طبعة ثالثة، القاهرة، ص ٦٨.

الغضب والعدوان بأساليب بدائية، كالاعتداءات الجسمية كالضرب والحرق والسلب، ويلجأ آخرون إلى التهديد والنقد والسخرية، وقد تستخدم الابتسامة والنصيحة وغير ذلك. كما يلاحظ أن مجموعات أخرى من الأفراد قد تلجأ إلى أساليب غير مباشرة كالهروب والاستغراق في النوم. وقد يحول بعضهم غضبه نحو أهداف جديدة إذا لم يستطع التعبير عن غضبه نحو الأهداف الحقيقية، وقد يجعل من نفسه هدفاً للنقد والتوبيخ لعجزه عن نقد الآخرين، وينظر إلى ذاته على أنه مصدر الفشل والإحباط[١].

وفي اللغات الأجنبية يستخدم تعبير (Violence) ذو الأصل اللاتيني، وتفيد موسوعة يونيفيرساليز المعجمية بأنه الفعل الذي يمارس من قبل طرف واحد على أطراف أخرى أو من قبل فرد على أفراد آخرين، عن طريق التعنيف بالقول أو الفعل، وهو يجسد القوة التي يمكن أن تأخذ شكلاً مادياً أو رمزياً، ويشير قاموس راندوم هاوس إلى مفهوم العنف يتضمن ثلاثة مكونات أساسية، أو ثلاثة مفاهيم هي الشدة، والأذى، والقوة المادية[٢]، وفي هذا السياق يعرف ريمون آرون(Raymond Aron)، عالم الاجتماع الفرنسي، العنف بأنه «كل فعل يمثل تدخلاً خطيراً في حرية الآخر، وحرمانه من التفكير والرأي والتقرير، وتحويل الآخر إلى وسيلة أو أداة لتحقيق أهدافه دون أن يعامله كعضو حر وكفؤ»[٣].

كما يعرف ريتشارد نارندروف العنف بأنه مصطلح يشير إلى إساءة القوة أو التعسف في استخدامها ومهاجمة ما كفل له القانون الحماية من خلاله، والضبط الاجتماعي، وبذلك فإن مصطلح العنف يشير إلى التعدي غير المشروع على المجتمع والقيم الاجتماعية، ويضيف ريتشارد قائلاً: كلمة العنف مشتقة من الأصل اللاتيني «VIS» أي القوة والأصل اليوناني «BIA» وكلها تعني الانتهاك أو الاعتداء (Invade)، والغضب أو التدنيس (Violate) والقهر (Subdue)، والقمع (Oppress)[٤].

---

(١) ليلى داود، مبادئ علم النفس، منشورات جامعة دمشق، ٢٠٠١، ص: ١٤٥

(٢) إبراهيم بلعاوي، العنف: المفهوم والأبعاد، دراسة نقدية، ورقة عمل مقدمة للملتقى الدولي في الجزائر، ٩- ١٠ آذار ص ١٤.

(٣) فريق من الاختصاصيين، المجتمع والعنف، ترجمة الياس زحلاوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، بيروت، ١٩٨٥، ص ١٤٢.

(4) Charles E. Siberman, criminal violence, criminal Justice, vintage Books, New York, 1980, p.64.

أما جرائم العنف فيراد بها غالباً تلك الممارسات التي تنطوي على اعتداءات مباشرة بحق الآخرين بغرض سلبهم ممتلكاتهم باستخدام القوة، وفي هذا الصدد يعرف تقرير العدالة الجنائية جرائم العنف بقوله: إنه من الأمور المهمة أن نميز بين الجرائم المختلفة في عمومها وجرائم العنف، فجرائم العنف هي الجرائم التي ترتكب ضد الأشخاص كجرائم القتل والاغتصاب والسلب والسطو والخطف والاعتداء، بينما الجرائم غير العنيفة (Crime Nonviolent)، أي الجرائم التي ليست من جرائم العنف، فإنها عادة ترتكب ضد الممتلكات، كالسطو على المنازل ليلاً (Burglaries)، وسرقة السيارات والاختلاس (Embezzlement)، وتزوير الشيكات (Check Forgery) والاحتيال (Fraud) والتعدي على أملاك الآخرين (Trespassing)[1]

وعلى الرغم من اتفاق الباحثين على أن العنف يحمل في طياته القسوة والشدة، غير أنهم يختلفون حول شرعية الممارسة، ففي حين تعد مظاهر العنف المرتبطة بغايات تربوية وتعليمية وتأديبية مشروعة في الكثير من الثقافات الاجتماعية تعد غير مشروعة في ثقافات أخرى، فالمشكلة الحقيقية في تعريف العنف ليست في كونه استخدام للقوة أو الشدة فحسب، إنما في شرعية هذا الاستخدام، والظروف المحيطة به، الأمر الذي يوجب ربط مفهوم العنف بالسياق الاجتماعي والثقافي لممارسته. وفي سياق البحث في مفهوم العنف الأسري يستوجب الأمر البحث في مفهوم الأسرة، وما هي أوجه الغموض في الفهم.

ب ـ الأسرة

إذا كان من المتفق حوله بين جمهور الباحثين بأن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأساسية التي ينشأ الأبناء في ظلها، وتتكون بشكل رئيسي من الزوج والزوجة والأبناء غير المتزوجين، فإن الأمر الذي تثار حوله مشكلة مفهوم الأسرة يرتبط بطبيعة العلاقات التي تسود بين مكوناتها، لا في مكوناتها بذاتها، ويأتي التباين في التصورات المطروحة من تباين الفلسفات الاجتماعية التي تقوم عليها الأسرة في هذا المجتمع أو ذاك، وتكمن أهمية البحث في طبيعة العلاقة بين مكونات الأسرة بوصفها الأساس الذي تشاد عليه مشروعية العنف أو عدم مشروعيته، فممارسة

(1) Steven R. Donziger,: the real war on crime , the report of the national criminal Justice commission, Hoper perennial, A division of harper Collins publishers, 1990, P.7.

العنف بحد ذاتها يمكن أن تكون مشروعة في إطار فلسفة اجتماعية محددة، وغير مشروعة في إطار فلسفة اجتماعية أخرى، الأمر الذي يوجب البحث في طبيعة العلاقة بين الزوج والزوجة والأبناء غير المتزوجين.

وتأتي ضرورة الأسرة وأهميتها بالنسبة للفرد من الوظائف النفسية والاجتماعية التي تؤديها، مع أن هذه الوظائف تختلف من مجتمع إلى آخر، فهي في المجتمع العربي أكثر اتساعاً وشمولاً، وهي ليست مجرد وسيلة لإرضاء الدافع الجنسي، أو لتحقيق بعض المنافع الاقتصادية، كما يرى «بوبنو» (POPENOE.P) الذي يجد أن كثيراً من الناس يتزوجون بسبب ما يصطلح على تسميته بمركب الجنس الأولى وهذا المركب يتكون في رأيه من خمسة عناصر هي الحافز البيولوجي، والشعور بالأمان الاقتصادي، والصداقة المشوبة بالجنس، والصداقة غير المشوبة بالجنس، والاهتمام بقضايا المنزل ومشكلات الأطفال[1].

غير أن التعريف يجعل الارتباط الأسري ارتباطاً نفعياً بالدرجة الأولى، ولا ينطوي على أبعاد وجدانية وأخلاقية وإنسانية توجب إحساساً بالمسؤولية الاجتماعية لكل من الزوج والزوجة إزاء بعضهما من جهة، ومسؤوليتهما نحو الأبناء من جهة أخرى، ومسؤولية الأبناء نحو أبويهم أيضاً، فالعلاقات الاجتماعية الأسرية المبنية على المسؤولية الاجتماعية لكل فرد من أفراد الأسرة،. وغالبا ما يفرض تكامل الأدوار بينها أنماط من العلاقات تبدو للوهلة الأولى أشكالاً من العنف إذا ما تم النظر إليها من رؤية مختلفة تقوم على استقلالية الأفراد عن بعضهم، وتمتع كل منهم بشخصية منفصلة اجتماعياً ومهنياً عن الشخصية الأخرى، فالزوج، في إطار هذه الأسرة غير معني كثيراً بقضايا عمل الزوجة، ومشكلاتها خارج المنزل، وقد تجد المرأة أن زوجها يعاني من مشكلات اجتماعية ونفسية عديدة خارج المسكن، وتعتقد أن واجباتها في إمكانية التدخل لمساعدته مرهونة بما تستطيع فعله دون أن يمس ذلك عملها ومصالحها وتطلعاتها المستقبلية.

أما في المجتمع العربي فالأمر يختلف بدرجة كبيرة، فلا تظهر أية ملامح لاستقلالية الفرد عن أسرته، ولا في استقلالية أي من الزوجين عن الآخر، حتى مع انتشار ظاهرة

---

(1) Paul Popenoe, Modern Marriage, 2nd. Ed, pp. 137-144

تعدد الزوجات، كما لا تظهر أية معايير تسوغ استقلالية المرأة عن زوجها، ومزاولتها لعمل خارج المنزل على حساب الأسرة، ولا تظهر أية إمكانية لاستقلال الأبناء عن أسرهم حتى بعد تأسيسهم أسر جديدة تبدو شكلاً أنها مستقلة اجتماعيا عن الأسرة الأصل، غير أن الأمر ليس كذلك، فلا وجود للفرد بمعزل عن الأسرة بشكل خاص، ولا وجود له بمعزل عن الجماعة الأكبر التي ينتمي إليها بصورة عامة. وغالباً ما ينطوي الارتباط الاجتماعي للفرد مع الأسرة على مسؤوليات وأبعاد مختلفة تماماً عن تلك السائدة في المجتمع الغربي، حيث يظهر الميل شديداً نحو تعظيم حقوق الفرد دون الاهتمام الكافي بوحدة الأسرة وتماسكها وترابطها.

فما يميز الأسرة في المجتمع العربي إذن ليس تكوينها من الناحية الهيكلية، إنما طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تسود بين الأفراد المكونين لها، والتي تحمل في طياتها مواطن قوة وضعف بالنسبة إلى كل من الرجل والمرأة على حد سواء، لا توجد في الثقافات الأخرى. وفي الوقت الذي يمكن أن تحمل فيه هذه الخصائص شروطاً أفضل لحياة المرأة يمكن أن تحمل شروطاً أسوأ أيضاً إذا ما تم النظر إليها من وجهة النظر الغربية، أو إذا ما تم الانحراف عن المعايير الضابطة لها.

ج ـ العنف الأسري

العنف الأسري كما تعرفة أغلبية المصادر المتخصصة في هذا النمط من السلوك الإنساني، هو «سلوك عدواني موجه من واحد أو أكثر من أفراد الأسرة تجاه فرد أو أكثر من أفرادها.. بحيث يكون في هذا السلوك ترجيح لميزان القوة بكفة الطرف المعتدي، مما يخلق طرفاً ضعيفاً غير قادر على مواجهة هذا العنف، وهو لا يقتصر فقط على العنف الجسدي وإنما يمتد ليشمل جميع أشكال الاعتداء المادي كالاعتداء الواقع على الجسم... والاعتداء المعنوي الواقع على الفكر والإرادة... والاعتداء اللفظي»[1].

وتعرف منظمة الصحة العالمية العنف الأسري بأنه «كل سلوك يصدر في إطار علاقة

(١) عبيدلي العبيدلي (٢٠٠٩)، أكثر ضحايا العنف الأسري من النساء، موقع صحيفة الوسط البحرينية، (www.alwasatnews.com).(الخميس ١٩ فبراير ٢٠٠٩)

حميمة ويسبب أضرارا أو آلاماً جسمية أو نفسية أو جنسية لأطراف تلك العلاقة». ومعنى ذلك أن العنف الأسري هو أي سلوك يتضمن أي شكل من أشكال إساءة المعاملة البدنية أو النفسية أو الجنسية موجه من أي شخص ضد غيره في إطار العلاقات الشخصية أو الأسرية، كالعنف الذي يمارسه الوالدان تجاه الأبناء أو الأبناء تجاه الآباء أو الإخوة تجاه الأخوات[١].

د ـ المجتمع العربي

يعد مفهوم المجتمع العربي واحداً من أكثر المفاهيم وضوحاً في ذاته، ذلك أن ما ينطبع في الذهن مع ورود هذا التعبير لا يختلف كثيرا بين الأفراد، ولا مع اختلاف مستويات تعليمهم، أو مستويات معيشتهم، أو مواقع نفوذهم في السلطة والدولة، فالفهم العام السائد لتعبير «المجتمع العربي» هو المجموع الكلي للسكان المقيمين في المنطقة العربية من المحيط الأطلسي غربا إلى الخليج العربي شرقاً، ومن البحر البيض المتوسط شمالاً وجبال طوروس على الحدود التركية إلى البحر العربي وصحراء أفريقيا جنوباً، ويراد بالمجموع الكلي للسكان مجموعهم العددي من جهة، وأنماط العلاقات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية التي تسود بينهم، وتميزهم عن غيرهم من الشعوب التي تختلف بلغاتها وتاريخها وحضارتها، بالإضافة إلى ما يحمله أبناء المجتمع العربي من أحاسيس ومشاعر وعواطف توحد بينهم، أو تقربهم من بعضهم، أو تباعد بينهم.

٤ ـ الأصول النظرية لدراسة مشكلة العنف الأسري

تتنوع النظريات المفسرة للعنف الأسري وتختلف في المبادئ الأساسية لكل منها، والأطر التحليلية المعتمدة فيها، ويمكن إيجاز أهم النظريات في ثلاثة اتجاهات أساسية تتعلق بالنظرية البيولوجية، والنظريات النفسية، والنظريات الاجتماعية، أما النظريات البيولوجية فغالباً ما تميل إلى تفسير مشكلة العنف بصورة عامة، بالجانب الوراثي الذي

---

(١) زينات المنصوري، الإشكاليات القانونية وموقف الشريعة من العنف الأسري، مؤتمر المجتمع المدني وتمكين المرأة، ١٤-١٥- شباط ٢٠٠٦.

يميل إلى القول بأن بأن الأفراد الذين يتحدرون من أسر تمارس العنف في حياتها يمكن أن يقدموا على ممارسة العنف بدرجة تزيد عما هي عليه بين الأفراد الذين ينحدرون من أسر لاتمارسه، ويستشهد الباحثون في هذا المجال بما دلت عليه دراسات حديثة تبين الصلة بين بعض مظاهر الخلل في الصيغة الوراثية لبعض الأشخاص وميلهم لممارسة العنف والعدوان ضد غيرهم من الأفراد[١]، كما تأخذ دراسات حديثة أيضاً بالربط بين الاضطرابات الفيسيولوجية التي يعاني منها بعض الأفراد كالخلل في إنتاج الغدد الصم لأنواع محددة من الهرمونات التي تؤثر في كيميائية الدماغ، وتشجع السلوك العدواني لدى الأشخاص الذين يعانون من هذه المشكلات[٢].

أما التفسيرات النفسية فتنتظم في تيارات عديدة منها التحليلية والسلوكية والمعرفية والظاهراتية وغيرها.. وهي تميل إلى القول بأن أي سلوك إنساني إنما يأتي نتاجاً لمجموعتين كبيرتين من العوامل المؤثرة فيه، العوامل المرتبطة بشخصيته، والعوامل البيئية المؤثرة فيه[٣]، وبينما ترتبط المجموعة الأولى بخصائص شخصيته التي تميزه عن غيره، بما تنطوي عليه من مشاعر وقيم وأحاسيس وعواطف واتجاهات.. تشمل المجموعة الثانية العوامل المحيطة به، وتضم كل العوامل المؤثرة في تكوينه منذ تشكله جنيناً في رحم أمه وحتى تقدمه في العمر ووفاته.

وفي سياق التفسيرات الاجتماعية تنتشر مجموعة واسعة أيضاً من النظريات الاجتماعية التي ترمي إلى تفسير الانحراف بصورة عامة، والعنف بشكل خاص من خلال العوامل الاجتماعية المحيطة بالفرد، وتكسبه أنماطاً محددة من العادات والتقاليد والقيم التي تدفعة إلى ممارسة العنف بحق أقرب الناس إليه، ومن ذلك نظريات الضغط الاجتماعي، والتفكك الاجتماعي، والتعلم الاجتماعي، والثقافة الفرعية، ونظرية التحييد وغيرها من النظريات.

نظرية الضغط الاجتماعي، تأخذ هذه النظرية تفسيرها للسلوك المنحرف بصورة

(١) محمد ربيع شحاتة، وآخرون، علم النفس الجنائي، القاهرة، دار غريب، ٢٠٠٤م.
(٢) عبود السراج، علم الإجرام وعلم العقاب، دار السلاسل للطباعة والنشر، الكويت، ١٩٩٠م.
(٣) ناصر ميزاب، مدخل إلى سيكولوجية الجنوح، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٥، ص: ١٧١.

عامة، وللعنف بشكل خاص بمظاهر التناقض التي تبدو في كثير من الأحيان بين الرغبات والطموحات التي يتطلع إليها الأفراد لتحقيقها وبين الوسائل المشروعة التي تتيحها الثقافة السائدة للطرق التي تساعد الأفراد على تحقيق حاجاتهم، فقد تحول الوسائل المشروعة التي تقرها الثقافة السائدة دون إمكانية وصول بعض الأفراد إلى حاجاتهم الأساسية لعدم توفر الشروط اللازمة، مما يجعل الأفراد يشعرون بضغوط اجتماعية تحول دون إمكانية تحقيقهم لحاجاتهم، الأمر الذي يدفعهم إلى البحث عن الوسائل والطرق غير المشروعة لتلبية تلك الاحتياجات، ويعد روبرت ميرتون (R.Merton) واحداً من أكثر القائلين بهذه النظرية، فهو يقيم تفسيره للسلوك الاجتماعي بشكل عام، على مقدار التطابق بين الأهداف الثقافية السائدة في عصر ما، والمعايير المستخدمة كوسائل مشروعة لتحقيق تلك الأهداف. وهو بذلك يميز بين الأهداف الثقافية والحضارية من جهة، والقيم والمعايير الناظمة لتحقيق تلك الأهداف من جهة أخرى[1].

نظرية التفكك الاجتماعي: تأخذ هذه النظرية تفسيرها لمظاهر العنف بتفكك الروابط الاجتماعية، ويعد عالم الاجتماع الفرنسي أميل دركهايم من أكثر القائلين بهذا التفسير، ذلك أن الإنسان كائن اجتماعي، وتعد مشكلة الانتحار بالنسبة إليه النموذج الذي اعتمد عليه لتوضيح أثر التفكك في الانحراف، فطبيعة الانتحار وشكله مرتبط وفق تصوره بطبيعة التماسك الاجتماعي الذي يصف المجتمع في وضع اجتماعي واقتصادي محدد، ويجد عناصر التماسك مرتبطة بثلاث متغيرات على الأقل تتمثل بممارسة الشعائر الدينية، والحالة الاجتماعية العائلية لفرد، وحجم الأسرة وعدد الأطفال فيها. ويعتبر (دركهايم) أن هذه المتغيرات الثلاث تحدد نمط التماسك الاجتماعي. فإذا وجدت بحالتها الإيجابية كان ذلك داعيا إلى شدة التماسك، وإذا وجدت بحالتها السلبية كان ذلك دالا على ضعف التماسك بين الأفراد[2]. ويتحدد ارتباط الفرد بالمحيط الاجتماعي من خلال هذه العناصر فتزداد عزلته مع ضعف التماسك، ويقترب الفرد من ممارسة الفعل الانتحاري،

(1) Chazel, Francois 1985, «Normes Et Valeurs Societes», Encyclopedie Universalise Corpuse (13), Paris, p: 125.

(٢) صفوح الأخرس. علم الاجتماع العام، مرجع سابق، ص:(٩٧).

غـير أن هـذه العزلة تأخذ بالتناقص مع زيادة معدل التماسـك مما يجعـل الفرد أقرب إلى الاندماج في الحياة الاجتماعية وإقامة العلاقات مع الآخرين.

نظرية انحلال القيم، وتعود في جذورها الغربية إلى عالم الاجتماع الألماني «ماكس فيبر M.Wiber» الذي ركز بدرجة كبيرة على تحليل مفهوم الفعل الإنساني والعوامل المؤدية إليه، وقد خلص إلى القول بأن القيم الإنسانية هي المحرك الأساسي لكل فعل، وبحسب طبيعة القيم التي يتمثلها الفرد في وعيه ومشاعره تأتي أنماط سلوكه وأشكال الفعل الذي يمارسه في حياته الاجتماعية، وفي علاقاته مع الآخرين، ويميز (فيبر) العلوم الإنسانية عن العلوم الطبيعية اعتمادا على ما يسـمى (الإناطة بالقيم)، فالعلوم الإنسـانية تحلل ظواهر الحياة بالرجوع إلى دلالاتها وأهميتها الثقافية، وهي مسـائل لا يمكن اشـتقاقها أو فهمها على أساس نسق العلوم الطبيعية وقوانينها التحليلية طالما أن للحوادث توجّهات قيمية. فمفهوم الثقافة هو مفهوم قيمي، كما أن الواقع التجريبي يعد بالنسبة إلينا ثقافة بمقدار ما نقرنه بالأفكار القيمية[1]، وفي ضوء هذا التصور فإن انحلال مجموعة من القيم المحددة للسلوك لابد أن يتبعه تغير آخر في أشكال السلوك نفسه.

العنف الأسري والتفسير البنائي الوظيفي للفعل الإنساني، تأخذ مدرسة التحليل الوظيفي بدراستها لمظاهر العنف الأسري من خلال النظر إليه على أنه شكل من أشكال الفعل التي يمارسـها الإنسـان في ظروف مختلفة، ويعد تالكوت بارسـونز من أكثر علماء الاجتماعـي الذيـن أخـذوا بالتحليل الوظيفي لدراسـة أنماط السـلوك، ويشـكل تحليله لمفهـوم الفعـل نموذجـاً يبين مـن خلاله مجموعـات العوامل المؤثرة في السـلوك، وتعد أعماله من أكثر الدراسـات الوظيفية التـي تناولت مفهوم الفعل عمقا، فدرس الشروط التي تحافظ في إطارها الوحدة الديناميكية للمجتمع على ذاتها، وتشكل نفسها على الرغم من التنوعات الاجتماعية الواسعة التي تضمها[1]. وبذلك يحافظ (بارسونز) على التوجه العام لنظريته القائم على مفهوم الاسـتقرار الاجتماعي والتوازن، وهو المبدأ الذي وجّه، إلى حد كبير، دراسات (دركهايم) و(رادكليف براون) وغيرهما.. وتقوم منظومة الفعل

---

(1) Tourine, Alain, 1971, «Sociologie De L›action», La Grande Encyclopedie , Libraire Larousse, p: 124

الاجتماعي برأيه على أربع منظومات فرعية تتدرج من المنظومة العضوية إلى المنظومة الشخصية، ثم المنظومة الاجتماعية، وأخيرا المنظومة الحضارية. وتقع منظومة الفعل الاجتماعي بمنظوماتها الأربع بين حدي الحقيقة المطلقة، من جهة، والواقع المادي، من جهة أخرى. وبينما تقترب المنظومة العضوية من الواقع المادي تكون المنظومة الحضارية على تماس مع الحقيقة المطلقة[1].

أما في الوطن العربي، فمن الملاحظ أن دراسات العنف بصورة عامة، والعنف الأسري بشكل خاص، تميل في معظمها إلى تحليل مظاهر العنف بالتركيز على الأبعاد النفسية والاجتماعية والاقتصادية المسببة له، وترصد أبعاده بوصفه واحداً من مظاهر التخلف الاجتماعي والاقتصادي دون النظر إليه بوصفه نتاجاً لجملة من التحولات البنيوية التي يشهدها المجتمع العربي منذ بدايات القرن العشرين وحتى الآن. ويأخذ عدد كبير منهم بالتفاعل مع ظاهرة العنف الأسري وكأنها نتاج لعلاقات سببية بين متغيرات محددة واضحة المعالم، مما يجعل مسألة وضع حد لها رهناً بمجموعة من الإجراءات القانونية التي يقترحونها تارة، أو رهناً بتحسين الواقع الاقتصادي والاجتماعي للمرأة من خلال تمكينها اقتصاديا واجتماعياً تارة أخرى، أو من خلال تطوير المؤسسات الاجتماعية والقانونية التي من شأنها أن تضع المرأة في الموقف المقابل للرجل على المستوى الاقتصادي والاجتماعي وحتى الثقافي.

كما يلاحظ أن عدداً كبيراً من المثقفين العرب يدركون أن مظاهر العنف المنتشرة في المجتمع العربي إنما يأتي أكثرها انتشاراً من المشكلة الثقافية، غير أنهم يميلون دائماً إلى معالجتها بطريقة غير ثقافية، وغالباً ما يجدون ذلك في ممارسة أشكال جديدة من العنف، بصرف النظر عن مشروعية الجهة التي تجد نفسها معنية باتخاذ الإجراءات الكفيلة الضامنة لذلك، غير أن معظم الإجراءات التي تتم في هذا الإطار، وبمعزل عن الرؤية الأخلاقية والثقافية والإنسانية للمشكلة، غالباً ما تؤدي إلى مزيد من العنف الممارس ضد المرأة خاصة، وضد الشخصية الأضعف في بناء الأسرة عامة، وذلك من خلال ظهور أشكال جديدة للعنف لا يمكن ضبطها من الناحية القانونية، ولا يمكن وضع حد لها في سياق

---

(١) الأخرس، علم الاجتماع العام، ١٣٩٨، ص: (١٦٨).

الترابط بين ما هو اجتماعي وما هو ثقافي، بالإضافة إلى انتشار آراء تنظر إلى المسألة الثقافية وكأنها معطى ثابت لا يتغير، متجاهلين أن الثقافة العربية التي ينظر إليها بعضهم على أنها تسوغ العنف الأسري، وتجعل له أساساً دينياً واجتماعياً، لم تكن كذلك في الماضي، ولا هي كذلك في بنيتها ومكوناتها، ويأخذ بعض المفكرين العرب باعتماد نظرية عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو (Pierre Bourdieu) الداعية إلى القول بأن مظاهر العنف عامة تتجلى بشكل واضح في أنماط التربية المنتشرة في المؤسسات التعليمية التي تعمل فيها الأفراد تبعاً لمصالح القائمين عليها، «ذلك لأن المجتمع هو الذي يشكل التربية وفقاً لمصالح أولئك الذين يمسكون بزمام السلطة فيه»[1]، ويذهب بورديو إلى اعتبار أن أي نشاط تربوي هو من الناحية الموضوعية شكلاً من أشكال العنف الرمزي، بوصفه فرضاً من قبل جهة متعسفة منحازة لتوجه ثقافي محدد[2]، وكأن العنف وفق هذا التصور نتيجة لهيمنة ثقافية تفرضها مؤسسة اجتماعية أو ثقافية في المجتمع، وتسوغ خضوع الأبناء لها وقولبتهم لمصالحها، ومن الملاحظ أن بورديو وإن كان قد رأى أن المجتمع والمؤسسات التربوية تمارس عنفاً رمزياً لقولبة الأبناء وفق معاييرها، لكنه لم يظهر الوظيفة التي يؤديها العنف الرمزي في وحدة الجماعة وتماسك أبنائها، ولم يأخذ بالاعتبار طبيعة العلاقة بين الفرد والمجتمع.

ويمضي مبارك سالمين في التوجه نفسه، ويرى بأنه لا يوجد في حقيقة الأمر نظام تعليمي محايد، ذلك أن كل نظام تعليمي إما أن يكون أداة للقهر، أو أداة للحرية، والمؤسسة التعليمية ليست خارج الحركة الاجتماعية، على الرغم من طابعها التنظيمي، فهي قادرة على الحركة والتطور بفعل حركة المجتمع وتطوره الدائمين، ويستمد النظام التربوي فاعليته من عمليات صراع القوى الاجتماعية المستمر وانخراطها في عمق التحولات التي تحيط بها[3]، الأمر الذي يتوافق مع نظرية بورديو ويجعل من مشكلة العنف نتاجاً للصراعات الاجتماعية السائدة.

---

(١) رواه الترمذي ٤/ (١) سعيد إسماعيل، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، العدد ٨٩١، حزيران، الكويت، ٥٩٩١، ص ٥٦١.

(٢) بيير بورديو، العنف الرمزي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، ٥٩٩١، ص ٧.

(٣) مبارك سالمين، ظاهرة العنف في المدرسة، الطبعة الثانية، دار عبادي، صنعاء، ٥٠٠٢، ص ٦٥١ ٤٦٨ ، رقم: ٢١٦٩ ، وأحمد في المسند ٥/ ٣٩٠ ، رقم: ٢٣٣٦٠

وفي سياق إشارته إلى أهمية البعد الثقافي في مشكلة العنف يجد برهان غليون أن العنف يعد خاصية ثقافية، إذ يكون في مقدور ثقافات إنسانية عديدة ابتكار آليات ووسائل تستطيع من خلالها امتصاص مظاهر العنف في المجتمع، بينما تعد ثقافات أخرى غير قادرة على إحداث مثل هذه الآليات، مما يجعلها بيئات مناسبة لنمو مظاهر العنف بأشكاله المتعددة[1]، ومن الملاحظ أن برهان غليون ينظر إلى الثقافة وكأنها معطى ثابت لا يتغير بين آن وآخر، مع العلم أن الثقافة العربية التي تفتقر اليوم إلى آليات تستطيع من خلالها امتصاص مظاهر العنف لم تكن كذلك في الماضي ولا هي كذلك في بنيتها ومكوناتها التقليدية، إنما جاء عجزها نتيجة التواصل غير الواعي مع ثقافة الآخر، ونتيجة انبهار عدد كبير من المثقفين العرب بثقافة الغرب واستلابهم بها.

وإلى جانب ذلك تنتشر في الفكر العربي المعاصر تفسيرات للعنف تجعل منه نتاجاً لواقع التخلف الذي يعيشه المجتمع العربي المعاصر، فتجد الباحثة رجاء سلامة أن من أهم العوامل التي تساعد على انتشار العنف في الثقافة العربية وجود خطاب ثقافي سائد يسهم في تعزيز مظاهر العنف ضد المرأة، وخاصة ما يتعلق منه بالعادات والتقاليد، وتحريم حقوق المرأة، والخلط المتواصل بين مبدأي الدين المواطنة، وما يترتب على ذلك من تمييز في مجال الأحوال الشخصية، بالإضافة إلى وجود صيغة العلاقة الأبوية التي تفرض واجب الطاعة على المرأة وتمنح حق التأديب للرجل، ورضوخ الكثير من النساء إلى العنف الزوجي، وميل الأنظمة القانونية إلى عدم إنصاف النساء، باعتبار أن الأسرة مجال خاص، وأن المرأة التي لا تطيع زوجها ناشز، كما ترى الباحثة أن من عوامل انتشار العنف وجود هيئات وأفراد يديرون المقدس وينتجون قضاءً موازياً للقضاء المدني، مناقضاً له، مستغلاً لفراغاته، وغالباً ما يستغل هؤلاء سلطتهم المعنوية وقدرتهم للتأثير في القطاعات العريضة من الناس لتأكيد أن الفروق بين الرجال والنساء هي فروق طبيعية فطرية، وأن تحرر المرأة من الأدوار النمطية هو خروج عن النظام الإلهي، واختزال الرسالة الأخلاقية

---

(١) برهان غليون، اغتيال العقل، مجلة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٩٥.

للقرآن في مجموعة من الأحكام، ورفض دعوات الفصل بين العبادات والمعاملات التي يجب أن تخضع لسنة التطور والتحول[١].

وتلخص رجاء سلامة العوامل التي تؤدي إلى انتشار مظاهر العنف ضد المرأة في أربعة عوامل أساسية يمكن إيجازها بصيغ العلاقات التي تجعل جسد المرأة ملكاً للزوج أو الأسرة، وهي صيغة مترسبة في البنى المجتمعية التي تجعل جسد المرأة مجال رأسمال رمزي للرجل، وصيغ العلاقات الأبوية التي تفرض واجب الطاعة على المرأة وتمنح حق التأديب للرجل، والخلط المتواصل بين سجلين مختلفين هما سجل الدين باعتباره تجربة روحية تربط بين الخالق والمخلوق، وسجل المواطنة باعتبارها انتماء للدولة، وأخيراً وجود خطاب ثقافي ديني رائج يكرس العنف ضد المرأة[٢].

والملاحظ أن الباحثة لا تخرج من حيث النتيجة عن مظاهر الانبهار بثقافة الغرب، فهي تنظر إلى الثقافة العربية من رؤية ثقافية مختلفة تماماً، شأنها في ذلك شأن من يفهم قواعد لغة متكاملة في ذاتها من خلال قواعد أخرى للغة مختلفة تماماً سبق له أن تعلمها، أو أن يحكم على قضايا اجتماعية في دولة وفق معايير وأحكام تعود لدولة أخرى.. إن الثقافة كل متكامل، لا يمكن أن تفهم على نحو معمق إلا من داخلها، وكل فهم لها من معايير مختلفة عنها إن هو في النتيجة إلا تشويه غير مقصود لها، وسرعان ما يصبح اجتهاده واحداً من العوامل التي تحول دون الغاية المرجوة منه.

وفي الحلقة النقاشية التي نظمتها جمعية نهضة فتاة البحرين ترى الأستاذة اعتدال مجبري من مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث «كوثر» بتونس أنه رغم كل ما تم تحقيقه في مجالات الصحة والتعليم وحتى في التشريعات (بنسب متفاوتة) في المنطقة العربية، ما زال التمييز ضد المرأة ظاهرة اجتماعية، ثقافية وقانونية، سياسية، مقبولة ومشرّعة كما أن التمييز هو نتاج بنية اجتماعية ذكورية، تستمر وتتناقل عبر التنشئة الاجتماعية والتعليم والإعلام. وتشير إلى أهداف مشروع «الدعوة لمكافحة العنف القائم على أساس النوع

(١) رجاء سلامة، العنف ضد المرأة، ورقة عمل مقدمة لورشة عمل تشاورية بعنوان: «الإعلام ومناهضة العنف ضد المرأة» منظمة العفو الدولية، القاهرة، ٦٢- ٨٢ حزيران، ٢٠٠٤.

(٢) رجاء سلامة، العنف ضد المرأة، مرجع سابق.

الاجتماعي» من ٢٠٠٦-٢٠١١ والذي تنفذه مؤسسة «كوثر» ومنها رفع مستوى المعارف حول الوضع الراهن لمسألة العنف الموجه ضد النساء، وذلك من خلال البحوث وجمع وتحليل المعطيات المتعلقة بالموضوع في المنطقة وبناء قدرات مقدمي الخدمات في مجال مكافحة العنف ضد المرأة في المنطقة العربية. وإيجاد تحالفات استراتيجية للدفع بالديناميكيات الإقليمية والوطنية بهدف تحسين نوعية الخدمات المقدمة للنساء ضحايا العنف وكذلك الدعوة والتوعية بأهمية مسألة مكافحة العنف ضد المرأة وبأهمية دور مقدمي الخدمات في مجال الاستماع وتوجيه النساء ضحايا العنف وذلك لدى الجمهور العادي وصانعي القرار والإعلاميين. ويتضمن مشروع مكافحة العنف ضد المرأة، كما تشير إلى ذلك مجبري القيام بدراسات تشخيصية للعنف الأسري القائم على أساس النوع الاجتماعي في كل من تونس والسعودية والعراق والبحرين وتطوير الحقيبة التدريبية مع تأمين ثلاث دورات تدريبية وإنتاج دليل إقليمي للمؤسسات الحكومية وغير الحكومية العاملة في مجال العنف القائم على أساس النوع الاجتماعي ودليل إقليمي للملصقات ووضع قاعدة بيانات للممارسات الجيدة[١].

وعلى هامش الاجتماع العربي الثاني لمكافحة العنف الأسري، والذي اختتم أعماله في عمان، المملكة الأردنية تفيد الأمينة العامة للمجلس الوطني لشؤون الأسرة في الأردن أن مشكلة العنف الأسري الجسدي والنفسي واللفظي آخذة في التفاقم لنقص الوعي بضرورة التبليغ وقت حدوثها، وتضيف أن الدول العربية تعاني من غياب المعرفة بحجم المشكلة الحقيقي، الأمر الذي يحول دون إمكانية رصد البرامج الكافية لمعالجتها، خصوصاً وأن المرأة تخجل من الإفصاح عن تعرضها للعنف على يد زوجها أو أبيها أو أخيها، كما أن الطفل يعتقد في كثير من الأحيان أن الأمر عادي تماماً ما يمنعه من القيام بتبليغ الجهات المسؤولة[٢].

---

(١) هناء المحروس، المرأة ضحية العنف الأسري، شبكة المحامين العرب، موقع محامو البحرين ٢٣/ ١٢/ ٢٠٠٨ (www.mohamoon-bh.com)

(٢) هناء نمروقة، خبراء عرب يحذرون من تنامي ظاهرة العنف الأسري، موقع الرأي نيوز (http://www.alraynews.com/News.aspx?id=165348)، (٨١/ ٢٠/ ٩٠).

كما يوصي المؤتمر العربي الثاني لحماية الأسرة من العنف، الذي عقد في العاصمة الأردنية عمان يومي ١٦/ ١٧ شباط ٢٠٠٨، وتحت شعار «نحو منهاج عمل لحماية الأسرة من العنف» باعتماد الأهداف الاستراتيجية الواردة في منهاج العمل العربي لحماية الأسرة من العنف الأسري من أجل إحداث تغيير في الاتجاهات والسلوكيات المتعلقة بالعنف الأسري من خلال تعميق ثقافة الحماية والمعرفة بمفهوم العنف ومخاطره وكيفية الوقاية منه من خلال التعامل مع جذوره ومسبباته الأساسية ودور السياسات الوطنية في الوقاية منه[١].

وإلى جانب ذلك يكشف استطلاع للرأي قامت به الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان أن ٣٦٪ من حالات العنف الأسري نابعة أساساً من ضعف الوازع الديني، ورأى بعض الحقوقيين المهتمين بظاهرة العنف الأسري أن الاستطلاع كشف عن حقائق لا يريد بعضهم الاعتراف بها، إذ دوّن المصوتون في الاستفتاء السبب الأول في ضعف الوازع الديني لدى مرتكبي العنف، فيما رأى ٣١٪ من انتشار ظاهرة العنف الأسري يعود لأسباب اقتصادية، أما الأسباب الاجتماعية فلم تتجاوز نسبتها ٢٥٪، فيما سجلت الأسباب الأخرى حوالي ٧٪[٢].

وعلى الرغم من أن الإحصاءات المتداولة تقوم في الجزء الكبير على دراسات موضعية غير شاملة، غير أن التقديرات العامة تشير إلى أن (٩٠٪) من مرتكبي جرائم العنف الأسري هم من الذكور، وأكثر من نصف حوادث العنف الأسري تقع ضد الزوجة، ويطرح الدكتور رشود الخريف مجموعة من التساؤلات حول تزايد انتشار هذه الظاهرة، ومن ذلك هل يمكن أن يعزى هذا السلوك لأسباب نفسية؟، وهل له صلة بالفقر والبطالة وتعاطي المخدرات ؟..أم أنه مرتبط بضعف الوازع الديني ؟.. وكل هذه التساؤلات مشروعة من الناحية العلمية، ويجد الدكتور رشود أن هناك حاجة حقيقية لفهم المجتمع بشكل معمق، وأكثر واقعية وشمولاً، وأن هناك حاجة ضرورية لإجراء

(١) عبيدلي العبيدلي، أكثر ضحايا العنف الأسري من النساء، موقع صحيفة الوسط البحرينية، (الخميس ١٩/ ٢/ ٢٠٠٩) (www.alwasatnews.com).

(٢) منير النمر، «صمت الضحية» ليس حلاً للمشكلة، صحيفة الرياض، العدد (١٤٧٢٠) ١٢ أوكتوبر.

دراسات استشرافية شاملة ودقيقة، تركز على تشخيص التغير الاجتماعي واتجاهاته، مستفيدة من تجارب المجتمعات الأخرى [1]

وتذهب فاطمة سلامة عياد إلى أن العنف الأسري يتضمن كل أشكال الأذى أو الضرر الذي يوقعه فرد من أفراد الأسرة على آخر إلا أن الإحصائيات لا تدع مجالا للشك بأن الأنثى تشكل الغالبية العظمى من ضحاياه، مما يجعل العنف الأسري ظاهرة مرتبطة بالمرأة. والعنف الأسري ظاهرة تمتد في الزمن عمقاً إلى نشأة المجتمعات الإنسانية كما أنها ظاهرة عبر حضارية حيث توجد في كل المجتمعات المعاصرة دون تمييز على أساس ثقافي أو عرقي أو اقتصادي[2].

وتجد سلام عياد أن الظاهرة تنتشر في المجتمع العربي، وفي غيره من المجتمعات على حد سواء، غير أن ظهورها وانتشارها يختلف في درجة الاهتمام والمصارحة بها لدرجة قد يفسر بالإهمال والتجاهل المتعمد والذي بدوره سمح للظاهرة بالاستشراء والاستمرار. وقد عبر هذا التجاهل والإهمال عن نفسه بما يلاحظه دارس هذه الظاهرة من ندرة للأبحاث والتقارير المتعلقة بظاهرة العنف الأسري بشكل عام والعنف ضد المرأة بشكل خاص حيث أنه وبالرغم من الجهود المبذولة لم يتم رصد إلا عدد يسير من الدراسات العربية حول تلك الظاهرة وحتى هذا اليسير نشر معظمه بلغة وإصدارات غير عربية[3].

٥ ـ فرضية الدراسة وضعف الرؤية الاجتماعية الوسطية وانتشار مشكلة العنف الأسري

على الرغم من أن الجهود العلمية المرتبطة بالعنف الأسري التي ظهرت في الآونة الأخيرة، كانت على درجة كبيرة من الاتساع، وتجلت في البحوث العلمية والندوات والمؤتمرات المتتالية، غير أنها بنيت على فكرة ربط انتشار الظاهرة بمظاهر التخلف السائدة

(١) رشود الخريف، العنف الأسري.. لماذا المفاجأة، صحيفة الاقتصادية الإلكترونية، ٥/ ١٠/ ٢٠٠٨، (www.aleqt.com)

(٢) فاطمة سلامة عياد، واقع العنف الأسري، التجربة الخليجية، العنف الأسري صوره، أسبابه والنظريات المفسرة له، مؤتمر المجتمع المدني وتمكين المرأة، ١٤-١٥- شباط ٢٠٠٦

(٣) فاطمة عياد، مرجع السابق.

في المجتمع العربي، قياساً لما سائد ومنتشر في المجتمع الغربي، وخاصة فيما يتعلق بحقوق المرأة واستقلاليتها إلى جانب استقلالية الأبناء وميلهم الشديد لبناء مشاربهم الحياتية بشكل مستقل بمعزل عن الأسر التي نشؤوا فيها، ومن الملاحظ أن هذه الدراسات لم تأخذ بالاعتبار مظاهر التغير التي يشهدها المجتمع العربي منذ بدايات القرن العشرين وحتى الآن، إنما أخذت تتفاعل مع هذه التغيرات وكأنها معطيات ثابتة تفسر كل ما يصف المجتمع من مظاهر التخلف والضعف، أما عمليات التواصل مع الآخر، والتحديات التي تجابه المجتمع العربي على المستويات الثقافية والاجتماعية والسياسية فلم تحظ بالقدر المناسب، ولم يكن لها دور أساسي في تفسير المشكلة، كما هي في الأدبيات النظرية التي تناولت الموضوع.

إن التزايد الملحوظ في انتشار مظاهر العنف الأسري في المجتمع العربي الراهن لا يمكن تفسيره إلا في سياق عمليات التغير الاجتماعي التي يشهدها المجتمع منذ بدايات القرن العشرين وحتى الآن، فالتزايد الملحوظ في انتشار الظاهرة إن هو إلا نتاج لمجموعة من العوامل الأساسية التي يمكن إيجازها على النحو الآتي:

١ ـ انتشار الشعور القوي بالحاجة إلى نموذج ثقافي يلبي احتياجات المجتمع، ويضمن له القوة والمنعة، خاصة بعد أن ظهرت العلاقات غير المتكافئة مع الآخر بصورة عامة، ومع انتشار مظاهر العجز في مواجهة الأخطار السياسية والعسكرية التي نجمت عن الاحتلال الصهيوني لفلسطين وقيام الكيان الصهيوني باحتلال القدس الشريف، ومحاولات التهويد المستمرة، حتى أصبحت مظاهر اللاتكافؤ والشعور بالضعف والوهن بادية في الوعي العربي على المستويات المختلفة.

٢ ـ انتشار مظاهر الوحدة والتنوع في المجتمع العربي التي كان لها تأثير كبير في انتشار استجابات مختلفة للتحديات المشار إليها، فقد أسهمت مظاهر التنوع في انتشار استجابات مختلفة إلى حد التناقض في كثير من الأحيان، في الوقت الذي كان فيه لمظاهر الوحدة تأثير كبير في استمرارية التفاعل، وعدم القدرة على الانقسام والتباعد على المستوى الثقافي والاجتماعي مع أن الممارسات السياسية أدت دوراً سلبيا في هذا المجال.

٣ـ انتشار رؤى فكرية ونماذج ثقافية متباينة بتباين مظاهر التنوع المشار إليها، بهدف تحديد الأطر العامة لكيفية التفاعل مع التحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية المنتشرة في المجتمع، على المستويين الداخلي والخارجي، ومن الملاحظ أن هذه النماذج جاءت متناقضة بدرجة كبيرة، وخاصة فيما يتعلق بعمليات التحول في نمط الحياة الاجتماعية لأبنائه، من حياة تقوم على أساس الجماعة، إلى حياة اجتماعية يغلب عليها الطابع الفردي.

وتأتي التحولات الاقتصادية والاجتماعية المشار إليها نتيجة لعمليات التواصل غير المتكافئ مع الآخر، وغير الواعي لحيثياته ومكوناته. لقد استقرت الحياة الاجتماعية للأفراد في المجتمع العربي، ولفترة طويلة من الزمن على أساس الانتماء للجماعة، (الأسرة في المقام الأول، ثم العشيرة، والقرابة، والطائفة، والدين..إلخ) وغالباً ماترافق هذا الشعور مجموعة واسعة من القيم والاتجاهات والمشاعر والعواطف التي تجعل الجماعة هدفاً بحد ذاتها، وقيمة كبيرة تجب المحافظة عليها، والفرد في هذه المنظومة الاجتماعية لا ينظر إلى أفراد أسرته على أنهم أفراد منعزلون أو مستقلون عنه، بل يشكلون امتداداً طبيعياً لشخصيته، كما أن المعاني الاجتماعية لحياته مرتبطة بهم، فلا معنى لأي نجاح في الحياة دونهم، ولا معنى لأي استقرار نفسي واجتماعي دونهم. ولهذا فإن سعادته رهن بسعادتهم وبوجودهم، وبما يحققونه من نجاح وتطور ونمو، حتى أن نجاح الأبناء في حياتهم إن هو من حيث النتيجة إلا نجاح له، وعلى مقدار السعادة التي يشعرون بها يشعر هو بالسعادة أيضاً، وفي هذه المنظومة من التفاعل الاجتماعي يصبح مستقبل الفرد رهناً بقوة الروابط الاجتماعية التي يقيمها مع أفراد أسرته، فهم الأمل والمستقبل.

غير أن معاني القرابة والانتماء في ظل منظومات المجتمع الحديث تحمل دلالات مختلفة، فالحياة العصرية في نمطها الجديد إن هي إلا حياة فردية بالدرجة الأولى، وتولد في وعي الأفراد الشعور بالتغاير والتباين مع الآخر بصورة عامة، بما في ذلك أفراد الأسرة، وخاصة الزوجة، وبالتالي فإن الإحساس بالاستقلالية والبحث عن الذات يعد الأكثر انتشاراً، ومعاني الحياة لم تعد مرتبطة بما يحققه أفراد الأسرة من نجاح أو تطور بقدر ما هي مرتبطة بالنجاحات الفردية، فتظهر لدى الأفراد رغبة قوية بالتفرد والبحث عن مسقبل آمن بالاعتماد على النفس، وتوفير أكبر قدر ممكن من الضمانات المستقبلية (الثروة ومصادر

الدخل وتوفير مستلزمات العيش الكريم..الخ) بمعزل عن أفراد أسرته، وبالتالي فإن أي مشروع يقدم عليه الفرد إن هو إلا مشروع فردي لا علاقة لأفراد الأسرة به، ولا علاقة لهم بأي مردود يمكن أن يترتب عليه.

وبالنظر إلى أن منظومة العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأفراد في المجتمع العربي الراهن باتت تنطوي على مزيج من منظومتي التفاعل المشار إليهما فإن الروابط الاجتماعية بنمطها التقليدي تصبح عبئاً على عدد كبير من الأفراد، وخاصة أولئك الذين يتطلعون إلى الحياة العصرية، وهم يعيشون في بيئات اجتماعية تقليدية تفرض عليهم أعباء اجتماعية والتزامات أسرية متنوعة، فتبدو مظاهر العنف الأسري في أنماط سلوكهم وأشكال تفاعلهم مع أفراد أسرهم بصورة عامة، ومع زوجاتهم أو أزواجهم بشكل خاص، كما أن الروابط الاجتماعية بنمطها العصري القائم على الاستقلالية لم تتحقق شروطها في الواقع المعاش، مما جعلها غريبة عن المجتمع وتحمل قدراً كبيراً من معالم الخروج عن مبادئه ومعاييره.

في ضوء هذا التصور يمكن التمييز بين ثلاثة انماط من العلاقات الاجتماعية السائدة بين الزوجين، الأول هو النمط التقليدي الذي تبدو فيه الحياة الاجتماعية لأفراد الأسرة قائمة على التعاضد الاجتماعي، وفيه تظهر ملامح التكامل والتفاضل في العلاقات الزوجية تبعاً لأسس تقسيم العمل بين الزوجين، فيدرك كل منهما في وعيه حقوقه والواجبات المترتبة عليه، بالشكل الذي يضمن حماية الأسرة واستمراريتها والمحافظة عليها. وفي هذا النوع من العلاقة تبدو القيم الأخلاقية والإنسانية والاجتماعية الأساس الذي تقوم عليه وحدة الأسرة وتماسك أفرادها.

والنمط الثاني هو النمط العصري، الذي تبدو فيه ملامح الاستقلالية واضحة في العلاقات الاجتماعية بين الزوجين، حيث تنتشر مظاهر الحياة الاجتماعية القائمة على الفردية بدرجة عالية، فتنتشر في هذا الإطار قيم المساواة بين الرجل والمرأة، وشعارات تمكين المرأة اقتصادياً واجتماعياً، الأمر الذي يسهم في تعزيز مبدأ الاستقلالية، والاعتماد على الذات والتفكير بالمستقبل بمعزل عن الآخرين.. وفي هذا النمط تبدو مظاهر الحياة وأشكال الروابط متكافئة بدرجة عالية، لكنها لا تقوم على التكامل أو التعاضد، إنما

على استقلالية الفرد في مشاريعه وتصوراته عن المستقبل، ومن الطبيعي أن تنتشر أيضاً مظاهر تفكك الأسرة بدرجة كبيرة، بسبب أن الحياة قوامها الفرد، وليست الأسرة كما هو الحال في النموذج السابق.

أما النمط الثالث، فيبدو أنه أكثر تعقيداً، هو النمط الذي تمتزج فيه معالم النمطين السابقين معاً، فيسوغ الفرد لنفسه نمط الحياة العصرية القائم على الحرية الشخصية، في الوقت الذي يعيش فيه ضمن بيئة اجتماعية تقليدية، فتصبح الالتزامات والواجبات التي تفرضها تلك الحياة أعباء يسعى للتخلص منها، والتحرر من قيودها، مما يجعل علاقته مع الطرف الآخر الزوج أو الزوجة مليئة بالتناقضات النفسية والاجتماعية، ففي حين يقدم أحد الزوجين على ممارسة حريته الشخصية كما هي في نمط الحياة العصرية، ولكنه لا يعطي هذا الحق للطرف الآخر، ولما كانت المرأة في المجتمع العربي في موقع الضعف قياساً إلى الرجل، فإنها تتعرض أكثر منه إلى سوء المعاملة، والإكراه والإجبار.. وفي ذلك تكمن مشكلة العنف الأسري، وتزداد انتشاراً مع ازدياد هذه الثنائية في الحياة الاجتماعية.

إن الإزدواجية المشار إليها، في الوعي الاجتماعي تسبب إشكالات عديدة لغياب التوافق بين الأنماط السلوكية المرغوب فيها، والمنظومة الثقافية والاجتماعية السائدة التي تلفظ ذلك السلوك بوصفه سلوكاً شاذاً عن بنيتها، فتبدو مظاهر الخلل والاضطراب، ومنها تأتي مظاهر العنف الأسري التي يقدم عليها الكثير من أرباب الأسر، أو ربات الأسر تبعاً لموازين القوة الاجتماعية في الأسرة، وتنتفي بذلك فكرة أن مشكلة العنف الأسري مرتبطة بالثقافة العربية، أو بالثقافة الإسلامية، أو بالثقافة العشائرية أو التقليدية بصورة عامة، كما أنها لا ترتبط بالثقافة الغربية المعاصرة الوافدة من المجتمع الغربي، ذلك أن كل ثقافة بذاتها يمكن أن تحقق حماية حقيقية لأفراد الأسرة إذا ما استوفت شروطها في الحياة الاجتماعية، أما أن تظهر ملامح سلوك اجتماعي مستمد من ثقافة اجتماعية في وسط ثقافي مختلف ففي ذلك ما يدعو إلى ظهور الإرباكات والمشكلات التي تأتي مرافقة لجملة أوسع من المشكلات النفسية والاجتماعية المتنوعة.

والمجتمع العربي في مرحلته الراهنة يتصف باتساع عمليات التواصل التي يقيمها مع المجتمعات الأخرى، المتطورة منها وغير المتطورة، ومن الطبيعي أن تنجم عن عملية

التفاعل آثار اجتماعية وثقافية عديدة، خاصة إذا كانت عملية التفاعل مع المجتمعات الحديثة الأكثر تطوراً، ذلك أن الأفراد يتأثرون بالأقوى، ويميلون إلى تقليده كما يقول ابن خلدون، مما يجعل المعايير الثقافية السائدة في تلك المجتمعات مهيأة للانتشار في المجتمع العربي تبعاً لدرجة تأثر أبنائه بها، وتبعاً لمقدار تمثلهم لثقافتهم الحضارية، ويلاحظ أن التطور في الحياة الاقتصادية والتجارية، وفي مجال تلبية الحاجات الأساسية والكمالية للفرد يقترن بانتشار مجموعة واسعة من القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية التي ظن عدد كبير من الذين بهرتهم الحضارة المادية أن التطور الاقتصادي والصناعي في الغرب إنما يعود إلى تلك العادات والتقاليد ومنظومات القيم.

وقد ترتب على ذلك أن مجموعة كبيرة من القيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية الجديدة أخذت تنتشر في الثقافة العربية المحلية، وتؤثر في سلوك الأفراد، وفي حياتهم، وأنماط العلاقات الاجتماعية بينهم، في الوقت الذي أخذت تتراجع فيه مجموعة واسعة من القيم الدينية والأخلاقية والعادات الاجتماعية التي كانت سائدة إلى حين من الزمن، وكان لها دور أساسي في تنظيم أوجه العلاقة بين الأفراد ضمن الأسرة الواحدة، وبين الأفراد في المجتمع الأكبر.

إن الثقافة الصناعية المتطورة تقوم في الجزء الأكبر منها على مفهوم تقديس الفرد، والبحث عن حقوقه، والعمل على توفير الشروط التي تضمن له العمل والاستثمار والنجاح بالشكل الأفضل، فهي تنظر إلى المجتمع بوصفه مجموعة أفراد يسعى كل واحد لتحقيق مصالحه، وتأتي مصلحة المجتمع بصورة إجمالية نتيجة لتضافر مجموع مصالح الأفراد. وفي المراحل الأكثر تطوراً من تطور المجتمع الرأسمالي، أصبحت قيمة الفرد رهناً بمساهماته الاقتصادية والمادية التي يقدمها للمشروع الرأسمالي، وليست مرتبطة بموقعه الاجتماعي أو بدوره بالنسبة إلى الجماعة التي ينتمي إليها، ويعيش بين أبنائها. لقد أخذت الحضارة المادية الحديثة تجرد الإنسان من موقعه الاجتماعي، وتعطيه من القيمة ما يكافئ استثماراته المالية، أو مواقعه في النفوذ السياسي، أو العسكري، وتأتي الحقوق والواجبات المترتبة عليه مرتبطة بتلك الرؤية.

وقد نتج عن ذلك أن الحضارة المادية لم تعد تنظر إلى الإنسان بوصفه عضواً في

المجتمع، كما هو الحال في الثقافة العربية الإسلامية، ولم تعد تنظر إلى المرأة بوصفها أماً، أو أختاً، أو زوجة، ولا حتى ربة منزل، إنما تنظر إليها بوصفها عاملة في مصنع، أو في مؤسسة وحسب، شأنها في ذلك شأن الرجل الذي لم تعد الحضارة المادية تنظر إليه بوصفة أباً، أو زوجاً، بقدر ما تنظر إليه على أنه مستثمر أو تاجر أو عامل. وينطبق الأمر تمام الانطباق على الطفل الذي فقد بنظر الحضارة المادية الحديثة صفته ابناً أو أخاً، وباتت قيمته مستمدة من ذاته، وليست من الموقع الاجتماعي الذي يشغله بالنسبة إلى أسرته.

أما في الثقافة العربية الإسلامية فيبدو أن الأمر مختلف تماماً، فهي لا تنظر إلى المجتمع بوصفه مجموعة أفراد، إنما تنظر إلى الأفراد بوصفهم أعضاء في بنية المجتمع، فالمرأة لا يمكن النظر إليها بوصفها عاملة أو أنثى وحسب، إنما تنظر إليها الحضارة العربية بوصفه أماً تارة، أو أختاً تارة ثانية، أو مربيةً تارة ثالثة، ويصعب تصور المرأة منعزلة عن أي موقع اجتماعي أو دور يمكن أن تؤديه، وبالتالي فإن الحقوق والواجبات المترتبة على المرأة والرجل إنما تأتي بحسب المواقع التي يشغلها الفرد في سياق المجموعة التي ينتمي إليها، وفي سياق الدور المنوط به في بنية تلك الجماعة. وتكمن المشكلة التي نجمت عن عمليات التواصل الثقافي مع المجتمعات الصناعية المتقدمة في محاولات انتزاع مجموعة واسعة من الأنماط السلوكية السائدة في المجتمع الغربي وإسقاطها عنوة في المجتمع العربي، وفي سياق ثقافي واجتماعي مختلف تماماً، وتجلت هذه المشكلة بأوضح صورة لها في التعامل مع الإنسان، رجلاً كان أو امرأة، راشداً أو طفلاً. فقد تشوهت صورة الإنسان (الفرد) بوصفه عضواً في المجتمع، ولم تكتمل صورة المجتمع بوصفه مجموعة أفراد. لذلك لم تعد حقوق الفرد وواجباته محكومة بمعايير الثقافة العربية التقليدية، ولا هي محكومة بمعايير الثقافية المادية الرأسمالية، الأمر الذي يفسر بقدر كبير تعدد أنماط السلوك الاجتماعي إزاء موقف محدد، وتباين اتجاهات القيم والمعايير المتعلقة بتنشئة الأطفال عموماً، وبالموقف الاجتماعي منهم بشكل خاص. كما يدل انتشار مظاهر العنف الأسري على تباين اتجاهات القيم الأخلاقية والوجدانية نحوهم بسبب اضطراب منظومات القيم نفسها.

وفي الوقت الذي تأخذ فيه تحولات القيم والاتجاهات نحو تعزيز قيم الفردية على مستوى العالم، والتحرر من الروابط الاجتماعية التقليدية التي تثقل كاهل الأفراد، تميل اتجاهات ثقافية عديدة لدفع عجلة التغير إلى الوراء، والعودة إلى نمط الحياة الجمعية

وتعزيزها، والحد من انتشار ثقافة التفرد، والحياة الفردية، فتنتشر أنماط سلوكية تنتمي من حيث الشكل إلى الثقافة العربية الإسلامية، ولكنها تعكس عملياً ثقافة الفاعلين أكثر مما تجسد الثقافة الإسلامية، ولما كانت طموحاتهم كبيرة وتتطلب جهوداً أكبر من إمكاناتهم، تأتي مظاهر العنف الأسري دليلاً على محاولة الإمساك بزمام الأمور ولو بالقوة.

وإذا كانت مظاهر العنف لدى مجموعة واسعة من السكان تعود إلى تطلعاتهم نحو الحضارة الغربية بما توفره من حرية فردية وهم يعيشون وسطاً اجتماعياً تقليدياً، يدفعهم إلى الإحساس بأن الروابط الأسرية باتت عبئاً اقتصادياً واجتماعياً كبيراً، فإن مظاهر العنف لدى شريحة أخرى من السكان تعود إلى تطلعاتهم نحو الحضارة العربية الإسلامية بنموذجها الأرقى وهي في عصور زهوتها كما هي في وعيهم وإدراكهم، بصرف النظر عن الفجوة التي تفصل هذا الإدراك عن الواقع، وهم يطلبونها في ظروف غير ظروفها، ويعيشون في مرحلة تاريخية مختلفة تماماً في خصائصها وأبعادها، مما يجعل ميلهم للقوة والعنف شكلاً من أشكال استجاباتهم للتحديات التي تحيط بهم.

في ضوء هذا التصور فإن مظاهر العنف الأسري إنما تأتي من غياب الرؤية الوسطية التي يكون في مقدورها التفاعل مع معطيات الحضارة الحديثة والاستفادة من منجزاتها، في الوقت الذي تكون فيه قادرة أيضاً على استلهام الماضي والمحافظة على الهوية والتراث والشخصية القومية بما فيها من أبعاد روحية ووجدانية وأخلاقية وإنسانية.

٦ ـ النتائج العامة للدراسة

ليس من اليسير العمل على معالجة مظاهر العنف الأسري بمعزل عن معالجة مظاهره في المجتمع بصورة عامة، ذلك أن العنف شكل من أشكال السلوك الإنساني الذي يتطلع الفاعل من خلاله إلى تحقيق مجموعة من الحاجات التي يعجز عن تحقيقها بصورة طبيعية. والبالغ الراشد الذي يأخذ بأسلوب العنف في تعامله مع الأضعف في الأسرة، يأخذ بالأسلوب نفسه في تعامله مع غيره من الأشخاص خارج الأسرة، ورب الأسرة الذي يندفع بجهله وحماقته إلى استخدام أساليب تخرج عن المعايير الثقافية الإسلامية في تعامله مع زوجته، من الطبيعي أن يأخذ باستخدام الأساليب نفسها مع أبنائه وإخوته

وأخواته، فالعنف الموجه إلى الطفل لا يأتي من كون هؤلاء أطفال، والعنف الموجه ضد المرأة لا يأتي من كونها امرأة، إنما يأتي الفعل من الخصائص الأساسية التي تميز الفاعل على مستوى القيم والاتجاهات التي يتمثلها في وعيه ووجدانه، فتدفعه إلى ممارسة هذا الشكل أو ذاك من أشكال العنف.

ولما كانت بنية المجتمع العربي الراهن تحمل قدراً كبيراً من الازدواجيات الثقافية والمرجعية بسبب خصوصية التجربة التي تعيشها منذ بدايات القرن العشرين وحتى الآن، فإن مظاهر العنف الأسري تعد نتاجاً لمجموعة من العوامل المرتبطة بالأبعاد البنيوية الأساسية في المجتمع، والتي يمكن إيجازها على النحو الآتي:

١ ـ سيادة الشعور بالضعف والتشتت والتبعثر في الموقف العربي بصورة عامة، وهو الشعور الذي ينمو باطراد مع الإحساس بعدم قدرة النظام العربي على مقاومة الاحتلال وصد العدوان، وخاصة في سياق الصراع العربي الصهيوني الذي كان ومازال يشكل تحدياً كبيراً على كل المستويات، كما أن حالة هذا الصراع (من انتصار أو هزيمة) تشكل المعيار الأكثر انتشاراً للحكم على المجتمع بالتطور أو التخلف، مما يولد استعداداً نفسياً واجتماعياً لرفض الواقع والبحث عن نموذج بديل.

٢ ـ يسهم التنوع في مكونات المجتمع العربي الراهن في انتشار استجابات مختلفة ومتعددة للتحديات التي يتعرض لها المجتمع في علاقته مع الآخرين بصورة عامة، وتنطوي الاستجابات المتعددة لكيفية التفاعل مع هذه التحديات على نماذج ثقافية وفكرية متباينة تصل مرحلة التناقض في معظم الأحيان، ومن ذلك على سبيل المثال تيارات فكرية تدعو إلى الاندماج مع الثقافة الغربية، لما فيها من عوامل القوة والتجدد والتطور، وتيارات أخرى تدعو إلى حد القطيعة مع الثقافة الغربية والحذر منها، وضرورة التمسك بالأصالة والهوية التاريخية..

٣ ـ تشكل بنية الأسرة وطبيعة العلاقات الاجتماعية بين أفرادها واحدة من المواضيع التي يثار حولها الكثير من الجدل والتناقض، ففي حين تميل تيارات الانفتاح على الغرب إلى ضرورة الاستفادة من تجاربه الثقافية والاجتماعية، وتدعو إلى

تعزيز الحياة الفردية المعاصرة بما تحمله من قيم الحرية والاستقلالية.. يلاحظ أن التيارات المحافظة تميل إلى التأكيد على ضرورة التمسك بالهوية والثقافة، والحذر من التفاعل مع الغرب والتأثر بثقافته، لما يحمله ذلك من مخاطر تمس أمن المجتمع العربي وحضارته.

٤ ـ إن التأكيد على أولوية التكوين الاجتماعي (الأسرة والدين والطائفة والعشيرة وغيرها..) يحمل في مضمونه ميلا واضحاً نحو استخدام العنف من وجهة نظر تيارات الانفتاح، بينما ينطوي التأكيد على مفاهيم الحرية الفردية وتمكين المرأة واستقلاليتها النسبية على محاولات خبيثة للمس بالهوية العربية والثقافة الإسلامية برأي أصحاب التيارات المحافظة، مما يدل على غياب النموذج الثقافي الوسطي الذي يضمن عملية الانفتاح مع الآخر في الوقت الذي يحقق فيه إمكانية المحافظة على الخصوصيات الثقافية والحضارية للمجتمع.

٥ ـ وفي ظل هذه الظروف المختلفة تحافظ التيارات المتعددة والمختلفة في اتجاهاتها في توليد الأطر المعرفية والفكرية التي تحاول من خلالها تسويغ اتجاهاتها نحو نموذج الأسرة المناسب، ونحو طبيعة العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة الواحدة، ونحو الموقع الذي ينبغي أن تشغله المرأة في سياق التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية السائدة.

٦ ـ ومع غياب الوسطية في المواقف والاتجاهات والعواطف.. يبقى المجتمع غير قادر على إنتاج ثقافة عربية وسيطة قادرة على التفاعل مع تحديات العصر، ذلك أن الانبهار بالتجربة الغربية ومحاولة تطبيقها في غير شروطها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتطبيقها غير الواعي في المجتمع العربي لا تقل خطورة عن التطرف الديني الذي يحاول تطبيق تجربة افتراضية يتصورها بوعيه في غير شروطها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية أيضاً، ويحاول تطويع شروط الواقع بما يحمله من تحديات وتنوعات لنموذج افتراضي لا وجود له في الحقيقة إلا في وعيه الذاتي.

٧ ـ إن مشكلة العنف الأسري وفق هذا التصور ليست قضية سلوك اجتماعي يقدم

عليه الفرد لاعتبارات تخصه بالدرجة الأولى، إنما هي نتاج لجملة معقدة من التفاعلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تنجم عن انتشار النمط الفردي في الحياة الاجتماعية في غير شروطه الثقافية وفي غير ظروفه التاريخية، وتبدو المشكلة واضحة أيضاً مع انتشار الميل الشديد للإمساك بعملية التغير الاجتماعي والتحكم بها والحيلولة دون انتشار تأثيراتها في المجتمع، في الوقت الذي باتت فيه هذه العملية قادرة على أن تخترق المنظومات الفكرية والعقائدية والاجتماعية السائدة.

والمشكلة بهذا التحليل تمتد في جذورها إلى البنية الاجتماعية التي تفتقر إلى غياب الرؤية الفلسفية الواحدة الوسطية التي تشكل الأساس الفكري والعقلي والنفسي لتشابه استجابات أبناء المجتمع نحو التحديات المحيطة بهم عامة، بما ذلك التحديات المرتبطة بأنماط التفكير الوافدة وأشكال السلوك الاجتماعي المتنوعة في مضامينها وأبعادها، ويدعو ذلك إلى ضرورة التأكيد على الفكر الوسطي الذي يضمن آليات التفاعل مع الآخر والانفتاح نحوه في الوقت الذي يستطيع فيه المجتمع أن يحافظ على هويته الثقافية وخصوصياته التاريخية والحضارية التي كانت سبب النهوض الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للحضارة العربية الإسلامية في عصور تقدمها وزهوتها.

المراجـــع

أولاً: المراجع باللغة العربية

الأخرس، محمد صفوح (١٩٨٣)، علم الاجتماع العام، منشورات جامعة دمشق.

إسماعيل، سعيد (١٩٩٥)، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، العدد ١٩٨، حزيران، الكويت.

بلعـاوي، إبراهيم، العنف: المفهوم والأبعاد، دراسـة نقدية، ورقة عمل مقدمة للملتقى الدولي في الجزائر، ٩- ١٠ آذار.

بورديو، بيير (١٩٩٥)، العنف الرمزي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي.

الجازيـة، الهمامـي (٢٠٠٨)، العنف الأسري في بلدان المغـرب العربي: نحو كسر حاجز الصمـت: الواقـع والمقاربات، مؤتمر كرامة حول العنـف الأسري، البحرين ٢-٤ ديسمبر ٢٠٠٨).

الحنفي، عبد المنعم، المعجم الشـامل لمصطلحات الفلسـفة، مكتبـة مدبولي، طبعة ثالثة، القاهرة.

الخريـف، رشـود (٢٠٠٨)، العنـف الأسري.. لـماذا المفاجـأة، صحيفـة الاقتصاديـة الإلكترونية، ٥/ ١٠ (www.aleqt.com)

داود، ليلى (٢٠٠١)، مبادئ علم النفس، منشورات جامعة دمشق.

سالمين، مبارك (٢٠٠٥)، ظاهرة العنف في المدرسة، الطبعة الثانية، دار عبادي، صنعاء.

السراج، عبود (١٩٩٠)، علم الإجرام وعلم العقاب، دار السلاسـل للطباعة والنشر، الكويت.

سـلامة، رجاء (٢٠٠٤)، العنف ضد المرأة، ورقة عمل مقدمة لورشـة عمل تشـاورية بعنوان: «الإعلام ومناهضة العنف ضد المرأة» منظمة العفو الدولية، القاهرة، ٢٦- ٢٨ حزيران.

شحاتة، محمد ربيع، وآخرون (٢٠٠٤)، علم النفس الجنائي، القاهرة، دار غريب.

عبد القادر، فرج (١٩٩٣)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، الكويت.

العبيدلي، عبيدلي (٢٠٠٩)، أكثر ضحايا العنف الأسري من النساء، موقع صحيفة الوسط البحرينية، (www.alwasatnews.com).(الخميس ١٩ فبراير ٢٠٠٩)

عياد، فاطمة سلامة (٢٠٠٦)، واقع العنف الأسري، التجربة الخليجية، العنف الأسري صوره، أسبابه والنظريات المفسرة **له**، مؤتمر المجتمع المدني وتمكين المرأة، ١٤-١٥ شباط.

غانم، منى، وآخرون (٢٠٠٥)، العنف الواقع على المرأة في الجمهورية العربية السورية، دمشق، الاتحاد العام النسائي.

غليون، برهان (١٩٩٠)، اغتيال العقل، مجلة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، مكتبة مدبولي، القاهرة.

فريق من الاختصاتصيين (١٩٨٥)، المجتمع والعنف، ترجمة ألياس زحلاوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، بيروت.

قانصوة، صلاح قانصوة (١٩٨١). الموضوعية عند ماكس فيبر، مجلة الفكر العربي، كانون ثاني.

المحروس، هناء (٢٠٠٨)، المرأة ضحية العنف الأسري، شبكة المحامين العرب، موقع محامو البحرين ٢٣/ ١٢/ (www.mohamoon-bh.com)

المنصوري، زينات (٢٠٠٨)، الإشكاليات القانونية وموقف الشريعة من العنف الأسري، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر العنف الأسري «الأسباب والحلول» ١٦- ١٧ فبراير.

منظمة الأمم المتحدة (١٩٧٢)، أشكال العنف ضد المرأة، نيويورك، الدورة الحادية والستون للجمعية العامة للأمم المتحدة، مستخلص من: www.amanjordan.org/downlods/ files/ 2006/ N0641972.pdf

ميزاب، ناصر (٢٠٠٥)، مدخل إلى سيكولوجية الجنوح، عالم الكتب، القاهرة.

النمر، منير، «صمت الضحية» ليس حلاً للمشكلة، صحيفة الرياض، العدد (١٤٧٢٠) ١٢ أوكتوبر.

نمروقـة، هناء (٢٠٠٩)، خبراء عرب يحذرون من تنامي ظاهرة العنف الأسري، موقع الرأي نيـوز .(http://www.alraynews.com/News.aspx?id=165348 .(18/02/09)

الياسمين، مبارك (٢٠٠٥) ظاهرة العنف في المدرسة، الطبعة الثانية، دار عبادي، صنعاء.

اليوسـف، عبـد الله اليوسـف وآخـرون (٢٠٠٥)، العنـف الأسري، وزارة الشـؤون الاجتماعية والعمل، الرياض.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

Charles ,E .Siberman» 1980 ,Criminal violence ,criminal Justice ,«vintage Books ,New York.

Chazel ,Francois" ,1985 Normes Et Valeurs Societes ,"Encyclopedie Universalise Corpuse ,(13) Paris

http//:www.amanjordan.org/articles/index.php?news3846=

Popenoe ,Paul» ,Modern Marriage2 ,«nd .Ed ,pp144-137 .

R .Donziger ,Steven» ,1990 ,The real war on crime , the report of the national criminal Commission ,«Justice Hoper perennial ,A division of harper Collins publishers.

Tourine ,Alain» ,1971 ,Sociologie De L‹action ,«La Grande Encyclopedie ,Libraire Larousse.

WHO» ,2006 ,Multi-Country study on women‹s violence against women ,«Summary report of initial results on prevalence, health outcomes and women‹s responses ,Geneva ,World Health Organization.

دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري

«تصور مقترح»

د. صالح بن علي أبو عرّاد(*)

مقدمـــــة

فيهدف هـذا البحث إلى التعرف على المقصود بمصطلـح الأمن الفكري، وتعرُّف أهميته، وتحديد أبرز ضوابطه التي تعمل على تنظيمه وتحقيق أهدافه. كما أنه يوضح المقصود بالجامعة، والتعريف بأهميتها في المجتمع المعاصر. يأتي بعد ذلك تسـليط الضوء على دور الجامعة كواحدةٍ من أبرز المؤسسـات التربوية التي تحتضن فئة الشباب ممن هم في أخطر المراحل العمرية التي يحتاجون خلالها إلى استيعاب مفهوم الأمـن الفكـري، والعمـل على تحويله من مجـرد مفهوم نظري إلى واقع عملي، وسـلوكٍ تطبيقـي يعيشـه الجميـع، وينعُمون به في مجتمعهـم انطلاقًا من كـون (خدمة المجتمع) إحدى أهم وأبرز وظائف الجامعة الرئيسة.

وحتـى يمكن تحقيق ذلـك الهدف فقد خُتم البحث بتحديـد ملامح التصور العام المُقـترح لـدور الجامعة في تحقيق الأمـن الفكري من خلال الإشـارة إلى مجموعة عناصر تتضمن التالي: (أبرز المنطلقات الفكرية لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري، الأُسس الرئيسة لهذا التصور المقترح، الأهداف، والمضمون، وعرض وسائل التقويم، وأخيرًا تحديد أساليب تقويم هذا التصور). وفي الختام جاءت التوصيات والمقترحات.

فتُعد نعمة الأمن من أعظم وأجل النعم التي يُنعم الله تعالى بها على الإنسان فيحيا حياةً سعيدةً وهانئة، ينعم خلالها بالطمأنينة والاستقرار، وهي إلى جانب ذلك من أهم وابرز مُتطلبات الحياة التي ينشُدها الأفراد والمُجتمعات في أي زمانٍ ومكانٍ.

وعلى الرغم من شـمولية مفهوم الأمن لمختلـف جوانب الحياة الدينية والدنيوية؛ إلا أن الأمن الفكري يُعد واحدًا من أبرز وأهم الجوانب التي تندرج تحت مفهوم الأمن

(*) أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك، كلية التربية، جامعة الملك خالد بأبها، السعودية.

العام أو الشامل الذي لا غنى لأي مجتمع من المجتمعات عنه ؛ فهو ركيزةٌ أساسيةٌ تعتمد عليها جميع الدول – قديماً أو حديثًا – في بناء مجتمعاتها وتحقيق الخير والرخاء والتقدّم لمواطنيها ، وهذا يعني أن الأمن الفكري مسألةٌ جوهريةٌ تهم جميع الأفراد والفئات في المجتمع ، وقضيةٌ رئيسةٌ يجب أن تُعنى بها جميع المرافق و المؤسسات التربوية الرسمية أو غير الرسمية في المجتمع ، وأن تُسهم جميعها في تحقيقها على النحو الذي يكفل نجاح أهدافها المرجوة وغاياتها المنشودة ، وعلى رأس ذلك كله تحقيق الأمن الفكري الذي لا يمكن أن تستقر الحياة الفردية أو الجماعية بدونه .

والدراسة الحالية تسعى للتعرف على المقصود بمصطلح الأمن الفكري وتعرُف أهميته وضوابطه ، كما أنها توضح المقصود بالجامعة ، والتعريف بأهميتها في مختلف المجتمعات القديمة والمعاصرة ، ثم تُسلط الضوء على دور الجامعة كواحدةٍ من أبرز المؤسسات التربوية التي تحتضن الشباب وهم في أخطر المراحل العمرية التي يحتاجون خلالها إلى استيعاب مفهوم الأمن الفكري ، والعمل على تحويله من مجرد مفهوم نظري إلى واقع وسلوكٍ عملي يعيشه الجميع ، وينعُمون به في مجتمعهم انطلاقًا من كونً خدمةً المجتمعً إحدى أهم وظائف الجامعة الرئيسة .

وأخيرًا ، يحاول البحث إبراز ملامح التصور العام المُقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري من خلال الإشارة إلى : (المنطلقات الفكرية لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري ، وأُسس التصور المقترح ، وأهدافه ، ومضمونه ، ووسائل تحقيقه ، ثم أساليب تقويمه) .

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١ ـ التعرف على المقصود بالأمن الفكري وأهميته وضوابطه .

٢ ـ التعرف على المقصود بالجامعة وأهميتها في المجتمع المعاصر .

٣ ـ توضيح دور الجامعة كمؤسسةٍ تربوية في المجتمع .

٤ ـ إبراز ملامح التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري .

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بالأمن الفكري ؟ وما أهميته ؟ وما أبرز ضوابطه ؟

٢ ـ ما المقصود بالجامعة ؟ وما أهميتها في المجتمع المعاصر ؟

٣ ـ ما دور الجامعة كمؤسسةٍ تربوية في المجتمع ؟

٤ ـ ما التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري ؟

أهمية الدراسة

١ ـ تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناقشه ؛ ذلك أن تحقيق مفهوم الأمن الفكري في المؤسسات التربوية ـ ومنها الجامعة ـ أصبح ضرورةً اجتماعيةً وأمنيةً لازمة في هذا العصر .

٢ ـ ندرة الدراسات العلمية – إلى حدٍ ما – حول موضوع الأمن الفكري على مستوى المملكة العربية السعودية .

٣ ـ عنايتها بالجامعة كمؤسسةٍ تربويةٍ اجتماعيةٍ تحتضن الشباب في أخطر المراحل العُمرية التي يحتاجون فيها إلى التوجيه الصحيح والتحصين اللازم لكثيرٍ من الانحرافات الفكرية على وجه الخصوص .

٤ ـ إسهامُها في تشجيع الباحثين الآخرين في الميدان التربوي لإجراء دراساتٍ أخرى حول موضوع الأمن الفكري .

الدراسات السابقة

هناك بعض الدراسات السابقة التي تناولت جوانب مختلفة من موضوع الأمن الفكري ومن زوايا مختلفة ، ومنها :

(١) دراسة (المالكي ، عبد الحفيظ بن عبد الله . ١٤٣٠هـ) . بعنوان : الأمن الفكري (مفهومه ، وأهميته ، ومُتطلبات تحقيقه) .

أشارت الدراسة إلى أنه مع ظهور الكثير من الجماعات المنحرفة فكريًا التي تتبنى العنف والإرهاب يتزايد الحديث عن (الأمن الفكري) باعتباره من أهم مُتطلبات الوقاية من الانحراف الفكري ومُعالجته ، ومن ثم حماية الأمن الوطني والإقليمي والدولي . وقد جاءت هذه الدراسة لتُقدِّم تعريفًا محددًا لمصطلح (الأمن الفكري) يقوم على حماية المنظومة الفكرية ، والعقدية ، والثقافية ، والأخلاقية ، والأمنية للفرد والمجتمع ، كما تناولت تأصيل مفهوم الأمن الفكري شرعيًا .

وقد اختُتمت الدراسة ببيان أهم مراحل تحقيق الأمن الفكري سواءً على مستوى الوقاية أو المواجهة أو المُعالجة ، وإيضاح أهم مُتطلبات تحقيقه المتمثلة في تبني استراتيجيةٍ وطنيةٍ شاملةٍ ، وأن يشترك في تنفيذها جميع مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية بعيدًا عن الارتجال والعشوائية .

(٢) دراسة (غنوم ، أحمد عبد الكريم . ١٤٢٧هـ) . بعنوان : المسؤولية الأمنية للمؤسسات الاجتماعية .

أكّدت الدراسة أن المسؤولية الأمنية تُعد مسؤولية كل فردٍ من أفراد المجتمع ، وكل مؤسسةٍ من مؤسساته على اعتبار أن الأمن يمثل الركيزة الأساسية لنمو المجتمع ونهضته وتقدمه ، كما أكدت الدراسة أن جانبًا كبيرًا من المسؤولية عن حفظ الأمن واستتبابه في المجتمع يقع على المؤسسات التعليمية الرسمية المتمثلة في المدرسة ، والجامعة ، وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة ، والمسجد ، ووسائل الإعلام . وأشارت إلى أن دورها يُعد دورًا وقائيًا يمكن أن يتحقق من خلال رفع مستوى درجة الوعي الأمني والاجتماعي الذي يمكن من خلاله وقاية المجتمع – بإذن الله تعالى – من الانحراف والفساد والجريمة .

(٣) دراسة (آل ناجي ، محمد عبد الله . ١٤٢٥هـ) . بعنوان : المسؤولية الأمنية للجامعات ومراكز البحث العلمي .

أشارت الدراسة إلى الدعائم الرئيسة لمقومات الأمن والأمان والاستقرار في المملكة، وسلطت الضوء على دور رجال البحث وقادة الفكر في تحمل مسؤولية قضايا الأمن الوطني ، إضافةً إلى تحديد رسالة الجامعة ومسؤوليتها في توظيف المعرفة والبحث العلمي في مجال الأمن الوطني .

كما أكدت على الدور الهام والحيوي الذي يمكن أن تقوم به مراكز البحوث العلمية في إجراء الدراسات الأمنية بمختلف مناهجها ومستوياتها ، مع التركيز على الدور الهام الذي يمكن أن يقوم به أستاذ الجامعة مع مؤسسات المجتمع لحماية الأمن الوطني .

(٤) دراسة (القرني ، محمد بن ناصر . ١٤٢٥هـ) . بعنوان : المسؤولية الأمنية للمؤسسات التعليمية .

أكدت الدراسة أهمية دور المؤسسات التعليمية في الحفاظ على الأمن العام ، والمشاركة الفعّالة من جميع فئات المجتمع وأفراده في ذلك ، كما أكدت أن صمام الأمان لحفظ الأمن في المجتمع يتمثل في تعليم الناس علم الشريعة الصحيح المأخوذ من الكتاب والسُنَّة ، وأن تقصير تلك المؤسسات في أداء دورها ، واقتصارها على مجرد الحفظ ، والتلقين ، والاسترجاع ، يؤدي بالضرورة إلى اختلال الأمن وغيابه في المجتمع .

(٥) دراسة (الزهراني ، هاشم بن محمد . ١٤٢٥هـ) . بعنوان : الأمن مسئولية الجميع .. رؤيةٌ مُستقبلية.

أشارت الدراسة إلى أهمية الأمن ، ووسائل تحقيقه ، وأنواعه ، والمقومات الأساسية لدعمه على اعتبار أن الأمن الشامل مسؤولية الجميع ، ثم عرضت لسبع مؤسساتٍ اجتماعيةٍ عدّها الباحث مسئولةً عن التعاون في المجال الأمني ، مؤكدًا على ضرورة التكامل والتنسيق فيما بينها على المستوى الفردي ، أو المستوى الأُسري ، أو المستوى المحلي . وفي رؤيته المستقبلية أكّد على دور كلاً من : (المواطن والمؤسسات التعليمية، وبعض المؤسسات الاجتماعية الأُخرى ، و وسائل الإعلام والاتصال ، وأخيرًا دور أجهزة الأمن في تحقيق الأمن العام في إطار تحقيق الأمن المستقبلي) .

(٦) دراسة (الحوشان ، بركة بن زامل . ١٤٢٥هـ) . بعنوان : أهمية المؤسسات التعليمية في تنمية الوعي الأمني .

خلُصت الدراسة إلى أن المؤسسات التعليمية تؤدي دورًا حيويًا في تنمية الوعي الأمني عن طريق تعليم المعايير الاجتماعية ، والقيم ، والاتجاهات ، والأدوار الاجتماعية الجديدة بشكلٍ مضبوطٍ ومنظم . كما أنها تُعوِّد الطالب الاعتماد على النفس ، والتنافس الشريف ، وتحمل المسؤولية ، واحترام النظام ، والتمسك بالحقوق ، وأداء الواجبات ، والعمل بروح الفريق .

كما أشارت الدراسة إلى أنه يمكن للمدرسة غرس الوعي الأمني لدى طلابها عن طريق المناهج الدراسية ، والأُسر المدرسية التي تُمارس النشاط الطلابي وغيرها.

العلاقة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

بعد استعراض مجموعة الدراسات السابقة ومعرفة ما هدفت إليه كل واحدةٍ منها ؛ فإنه يمكن القول بأن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في التالي :

أ ـ أن الأمن الفكري يُعد أحد أهم مُتطلبات الوقاية من الانحراف الفكري ومواجهته ومُعالجته ، ومن ثم حماية الأمن الوطني والإقليمي والدولي من مخاطره .

ب ـ أن المسؤولية الأمنية تُعد مسؤولية كل فردٍ من أفراد المجتمع ، وكل مؤسسةٍ من مؤسساته ، ومنها الجامعة وما في حُكمها من المؤسسات التربوية والتعليمية الأُخرى .

ج ـ أن جزءًا كبيرًا من مسؤولية تحقيق الأمن الفكري تقع على كواهل رجال البحث وقادة الفكر ولاسيما في الجامعات ، وأن عليهم مسؤولية توظيف المعرفة والبحث العلمي في مجال تحقيق الأمن الوطني .

د ـ أهمية دور المؤسسات التعليمية في الحفاظ على الأمن العام أو الشامل ، من خلال تنمية الوعي الأمني عن طريق تعليم المعايير الاجتماعية ، والقيم ، والاتجاهات، والأدوار الاجتماعية الجديدة بشكلٍ مضبوطٍ ومنظم .

أما نقاط الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فتتمثل في التالي :

- أن الدراسة الحالية ركّزت على تعرُّف دور الجامعة (على وجه العموم) كواحدة من أبرز مؤسسات المجتمع المعاصر في تحقيق الأمن الفكري ، انطلاقًا من كون خدمة المجتمع إحدى أهم وظائف الجامعة الرئيسة .
- أن الدراسة الحالية ركّزت على تعرُّف الأدوار التي يمكن أن تقوم بها الجامعة من خلال قيام العناصر الرئيسة في منظومة التعليم الجامعي بأدوارهم المنوطة بهم ، والعمل على تحويل هذه الأدوار من مجرد مفاهيم نظرية إلى واقعٍ عمليٍ وسلوكٍ تطبيقي يعيشه الجميع ، وينعُمون به في مجتمعهم .
- أن الدراسة الحالية حرصت على إبراز ملامح التصور العام المُقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري من خلال الإشارة إلى : (المنطلقات الفكرية لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري ، وأُسس التصور المقترح ، وأهدافه ، ومضمونه ، ووسائل تحقيقه، ثم أساليب تقويمه) .

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي المكتبي الذي يهدف إلى الإجابة عن سؤالٍ عن الحاضر من خلال جمع البيانات من المصادر المُعاصرة أساسيةً كانت أم ثانوية ، وتبويبها وتحليلها ، للوقوف على المقصود بالأمن الفكري ، وبيان أهميته وأبرز ضوابطه ، والتعرف على المقصود بالجامعة ، وأهميتها في المجتمع ، وبيان دورها كمؤسسةٍ تربوية معنيةٍ بشريحةٍ كبيرةٍ من أبناء المجتمع ، وأخيرًا ، إبراز ملامح التصور المقترح لدور الجامعة من خلال عناصرها الرئيسة في تحقيق الأمن الفكري .

الإجابة عن أسئلة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها ، يتناول الباحث بالشرح والتحليل المحاور الآتية :

المحور الأول : المقصود بالأمن الفكري وأهميته وأبرز ضوابطه .

المحور الثاني : المقصود بالجامعة وأهميتها في المجتمع المعاصر .

المحور الثالث : دور الجامعة كمؤسسةٍ تربوية في المجتمع .

المحور الرابع : التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري.

المحور الأول :المقصود بالأمن الفكري ، و أهميته ، و أبرز ضوابطه

أولاً : المقصود بالأمن الفكري

يُعد مصطلح الأمن الفكري مصطلحًا حديثًا ومعاصرًا ، ولذلك فإن المعاجم اللغوية لم تشتمل على تعريفٍ مُحددٍ له .

وهو مُصطلحٌ مركَّب ، فهو يجمع بين جانبين هامين في حياة الأفراد والمجتمعات ، وهما (الأمن) ، و (الفِكر) ؛ فكلمة الأمن تعني : « طمأنينة النفس و زوال الخوف .. ويُجعل الأمان تارةً اسماً للحالة التي يكون عليها الإنسان في الأمن ، وتارةً اسماً لما يُؤمن عليه الإنسان» (الأصفهاني ، ١٤١٢هـ ، ص ٩٠) .

وهناك من يرى أن « الأمن ضد الخوف» (الرازي ، د . ت ، ص٢٦) .

وقد يُقصد بالأمن « الاستقرار والأمان والطمأنينة التي يشعر بها الفرد والمجتمع، وفي ظله تستطيع الأُمة أن تتفرغ للبناء والتطوير في مختلف مجالات الحياة » (شمّاس ، ١٤٢٤هـ ، ص ص ٥٩ - ٦٠) .

كما أن هناك من يُعرِّف بالأمن بأنه « الشعور بالسلامة والاطمئنان ، واختفاء أسباب الخوف على حياة الإنسان ، وما تقوم به هذه الحياة من مصالح يسعى إلى تحقيقها، ويستهدفها بطموحاته » (التركي ، ١٤٢٣هـ ، ص ١٩) .

أما الفِكر فيعني : « جملة النشاط الذهني» ، وقد يُقصد به « الصورة الذهنية لأمرٍ ما» (مجمع اللغة العربية ، د . ت ، ص ٤٧٨) .

وقد يُقصد بالفكر « إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول» (العايد وآخرون ، ١٤٠٨هـ ، ص٩٤٧) .

والمعنى أن الإنسان السوي مُطالبٌ بإعمال الفكر الصحيح البناء في مختلف شؤون حياته الفردية والمجتمعية على اعتبار أن « للفكر علاقةٌ وثقى بالأنشطة والسلوكيات الإنسانية ، إن خيرًا فخير ، وإن شرًا فشر ، وأن الفكر السوي أسمى نشاط ذهني وإنساني ، كما أن الانحرافات والنشاطات المُضرة بمصالح الناس ، ومقاصد الشرع يكون وراءها فكرٌ معتلٌ ومسمومٌ ومغشوش» (الجحني ، ١٤٢١هـ ، ص ص ٨٣ – ٨٤) .

وانطلاقًا مما سبق من المعاني والتعريفات المختلفة ؛ فإنه يمكن الخروج من مجموعها بتوضيحٍ للمقصود بمصطلح الأمن الفكري الذي يُعرفه أحد الباحثين بقوله :

« الأمن الفكري يعني بكل بساطة : أن يعيش الناس في بُلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم ، آمنين مطمئنين على مكونات أصالتهم ، وثقافتهم النوعية ، ومنظومتهم الفكرية» (التركي ، ١٤٢٣هـ ، ص ٦٦) .

وقد يُقصد بالأمن الفكري « حماية فكر المجتمع وعقائده من أن ينالها عدوانٌ ، أو ينزل بها أذى» (المجذوب ، ١٤٠٨هـ ، ص ٥٤) .

وقد يُعبّر عنه بأنه : « سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية ، والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية ، وتصوره للكون» (الوادعي، ١٤١٨هـ ، ص ٥٠) .

وهناك من الباحثين من يرى أن الأمن الفكري لا ينحصر في مجرد حفظ العقل ومقوماته ، ولكنه يمتد ليشتمل على « حفظ الثقافة ومكوناتها من الغزو الفكري ، أو المُصادرة ، أو التحريف والتزوير» (آل عايش ، ١٤٢٧هـ ، ص١١) .

وختامًا ، فإنه يمكن الوصول من مجموع التعريفات السابقة إلى التعريف الذي يراه الباحث لمصطلح الأمن الفكري والذي يتمثل في أن المقصود بالأمن الفكري صيانة وحماية فكر أبناء المجتمع ، وثقافتهم ، وقيمهم ، وكل شأنهم من أي فكرٍ مُنحرفٍ ، أو دخيلٍ ، أو وافدٍ ، أو مستورد لا يتفق (انغلاقًا أو انفتاحًا) مع الثوابتِ والمنطلقاتِ الرئيسةِ والأصيلةِ له .

ثانيًا : أهمية الأمن الفكري

تنطلق أهمية الأمن الفكري على وجه الخصوص من أهمية الأمن العام أو الشامل الذي يُعد واحدًا من أبرز وأهم المطالب الرئيسة للحياة الآمنة المُستقرة التي ينشدها الإنسان في أي زمانٍ ومكان، كما أنه (أي الأمن الشامل) من جملة الحاجات الضرورية والرئيسة التي لا يستغني عنها الفرد والمجتمع ، وهو ما يُشير إليه أحد الباحثين بقوله :

« إن الحاجة إلى الأمن حاجةٌ إنسانيةٌ تُميز الإنسان عن غيره من الكائنات ، وتأتي في المرتبة التالية للحاجات البيولوجية : كالأكل والشراب ونحوهما ، بل إن تحقق الحاجات الأساسية البيولوجية قد لا يتأتى في غياب شعور الفرد بالأمن والأمان . إن تمتع الفرد بالصحة النفسية يتطلب في جانب منه أن يشعر الفرد بالأمان ، والأمن على حاضره ومُستقبله ، وأن يشعر بالود مع المحيطين به ، وأن يُبادلهم شعورًا بشعور ، وحُبًا بحُب » (عثمان و إبراهيم ، ١٤٢٥هـ ، ص ١١٣٣) .

وقد قرّر هذا الترتيب للحاجة إلى الأمن في حياة الإنسان ما جاء في إحدى الدراسات العلمية التي أكدّت أن الأمن « يقع في المرتبة الثانية من سُلم أولويات الحاجات الضرورية لدى عُلماء النفس والاجتماع» (آل ناجي ، ١٤٢٥هـ ، ص ٩٩٤) .

وليس هذا فحسب ؛ فهناك من الباحثين والكُتاب من يرى أن الحاجة إلى الأمن تسبق ذلك الترتيب حيث إن « الأمن للإنسان قد يكون أهم من طعامه وشرابه ، ومن حُريته في حياته الخاصة ؛ فقد يجوع ويعطش فيصبر ، ولا يرى أن شيئًا قد فاته ، ولكنه يخاف فلا يكاد يهنأ براحة بالٍ ولا يهدأ له حال ، وقد يرضى أن يجعل حريته ثمنًا لأمنه إذا اقتضى الأمر ذلك ، فيُفضل أن يكون عبدًا آمنًا على أن يكون حُرًا خائفًا» (التركي، ١٤٢٣هـ ، ص ٢٧) .

والمعنى أن الحاجة إلى توافر الأمن العام أو الشامل في مختلف جوانب الحياة الفردية والجماعية تُعد ضروريةٌ للغاية ، وتحتل مكانًا بارزًا ضمن اهتمامات مختلف الجهات والقطاعات ؛ فلا يستطيع الإنسان مزاولة ومُمارسة مجريات حياته السوية إلا في وجود وتوافر الأمن الذي يُعد مطلبًا حيويًا وضروريًا ولازمًا ، وعلى قدر كبير من الأهمية في حياة الإنسان فهو دليلٌ على حالة السواء ، ومؤشرٌ لمستوى الرضا الفرديً والجماعي عن

الحياة ؛ يُضاف إلى ذلك أن الأمن بمثابة « المطلب الضروري لنمو الحياة الاجتماعية واطِّراد تقدُمها ، فكل نشاطٍ تجاري أو صناعي ، وكل تقدم اقتصادي ، بل كل ترفيهٍ اجتماعي لا بُد له من الأمن كشرطٍ أساسي» (الجحني ، ١٤٢١هـ ، ص ٥٩) .

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم الأمن العام أو الشامل يُعد مفهومًا واسعًا ، وتندرج تحته أنواع عديدة من المفاهيم ذات العلاقة بمختلف جوانب حياة الإنسان والمجتمع ، فهناك الأمن الديني ، والأمن السياسي ، والأمن الاجتماعي ، والأمن الاقتصادي ، والأمن البيئي ، والأمن الجنائي ، والأمن الصحي ، والأمن النفسي ، والأمن الغذائي ، والأمن الوطني ، والأمن القومي ، والأمن الداخلي ، والأمن الخارجي ، والأمن الفكري، وغيرها ؛ إلا أن الحاجة إلى الأمن الفكري تبدو أكثر بروزًا في هذا العصر لأسبابٍ عديدةٍ يأتي من أبرزها ما يلي :

١ ـ أن معظم الدوافع الخلفية نحو مُمارسة الجريمة تنطلق في الأساس من الجانب الفكري عند الإنسان ، ومدى ما لديه من القناعات والمبادئ والقيم التي تستمد أدلتها من رصيده وقناعاته الفكرية الراسخة في نفسه ، وهو ما يؤكده أحد الكتَّاب بقوله : «إن الجريمة ترتبط بفكر الإنسان ارتباطًا مُطردًا من حيث المبدأ ، ولا يُقدِّم عليها أو يمتنع عنها إلا على أساسٍ من هذا الارتباط» (التركي، ١٤٢٣هـ ، ص ٧٢) .

٢ ـ اختلاف طبيعة الحياة المُعاصرة التي تنوعت فيها منافذ الغزو ، وتعددت فيها محاولات الاختراق والتشويش ، وكثُرت فيها العوامل المؤدية إلى الإخلال بالأمن سواءً أكان ذلك بمحاولات الاختراق أو التشويش أو الهيمنة والاستلاب على مُستوى الفرد أو المجتمع ؛ ولذلك فإن الأمن الفكري يأتي «على رأسٍ قائمة الغايات الهامة ، لتكون حماية المجتمع عامةً والشباب خاصةً في البلاد المُسلمة من الأفكار الدخيلة الهدّامة واجبًا شرعيًا ، وفريضةً دينية» (السديس ، ١٤٢٦هـ ، ص ١٧) .

٣ ـ أن الجانب الفكري في حياة الإنسان جانبٌ رئيسٌ ووثيق الصلة ببقية الجوانب الأُخرى ؛ إذ إن إحساس الإنسان بالأمن الفكري في حياته ومجتمعه يسمح

للإنسان بأداء مهام الاستخلاف في الأرض على النحو الصحيح، ويؤهله لذلك، وهو ما يُعبِّر عنه أحد الباحثين بقوله :

«فالفكر السليم بمثابة العمود الفقري، وحجر الزاوية للأمن الاجتماعي، وله علاقةٌ بكل الميادين المختلفة، ذلك أن الفكر المُنضبط والمُلتزم ينبثق عنه استقامة حياة الناس وأمنهم، ويُجسد التلازم بين المُقدمات والنتائج» (الجحني، ١٤٢١هـ، ص ٨٥).

والمعنى أن الأمن الفكري يُمثل رصيدًا في مواجهة مختلف التحديات التي تواجه الأفراد والمجتمعات، كما أنه من أبرز وأهم مقومات الحياة في المجتمع، يُضاف إلى ذلك أنه مُقرِرٌ لطبيعة وكيفية التواصل بين المجتمع وبين غيره من المجتمعات الأُخرى.

٤ ـ أن الأمن الفكري يُعنى في المقام الأول بتحقيق التلاحم المطلوب والوحدة المنشودة بين أبناء المجتمع الواحد، الأمر الذي يترتب عليه وقايتهم وحمايتهم ـ بإذن الله تعالى من دواعي الخلاف والشتات والفُرقة، وتأكيد هويتهم الرئيسة التي تُعد أهم مقومات حياتهم؛ ولأنه متى تحقق الأمن الفكري في مجتمع ما كان فيه الضمانُ والحماية ـ بإذن الله تعالى ـ من أخطر أنواع الغزو الذي تتعرضُ له المجتمعات في الماضي والحاضر، ألا وهو الغزو الفكري الذي يُعد أشرس أنواع الغزو وأكثرها خطورةً و فتكًا بالمجتمعات ومُكتسباتها، وهو ما يؤكده أحد الكُتّاب بقوله :

« فالغزو العسكري هو آخر المراحل، وهو أهونها ... أما الغزو الحقيقي، فهو الغزو الفكري، ذلك الذي يُخرِّب المعنويات، ويُدَّمر النفوس، ويُحيل الأُمم إلى أعجاز نخلٍ خاوية « (شمّاس، ١٤٢٤هـ، ص ٢٢).

من هنا، فإنه يمكن تلخيص أبرز جوانب أهمية الأمن الفكري في مجموعة النقاط التالية :

١ ـ أن الأمن الفكري يُعد من الركائز الأساسية لبناء الشخصيات والمجتمعات على حدٍ سواء، فهو بمثابة العمود الفقري والمنطلق الرئيس للأمن العام أو الشامل.

٢ ـ أنه الأداة الرئيسة والوسيلة الفاعلة لحفظ وحماية هوية المجتمع من الاستلاب والذوبان والضياع ، ولاسيما في عصر العولمة الذي يُعنى باختراق كل مجالات الحياة لفرض الأنموذج العالمي الموحد .

٣ ـ أنه وسيلةٌ فاعلةٌ وإيجابيةٌ لمنع أي اختراق ثقافي أو غزو فكري أو معلوماتي للمجتمع بما فيه ومن فيه .

٤ ـ أنه يجمع بين كونه مسؤوليةٌ مُشتركةٌ بين الفرد والمجتمع ؛ حيث تقع مسؤوليته على عاتق كل فردٍ من أفراد المجتمع ، وهو في الوقت نفسه مسؤولية المجتمع بعامة .

٥ ـ أن الأمن الفكري يؤكد تحقق معنى الوعي الأمني الإيجابي الذي يعني «إدراك الفرد لذاته ، وإدراكه للظروف الأمنية المُحيطة به ، وتكوين اتجاه عقلي إيجابي نحو الموضوعات الأمنية العامة للمجتمع» (الحوشان ، ١٤٢٥هـ ، ص ١٩) .

٦ ـ أنه حلٌ جذريٌ لكثير من الأزمات المعاصرة ولاسيما الأزمة الفكرية التي ترتبط بفلسفة العنف في المجتمعات المُعاصرة .

٧ ـ أنه عاملٌ رئيسٌ في توفير الاطمئنان النفسي والاستقرار الاجتماعي الأمر الذي يؤدي إلى الإسهام الفعلي في توافر أسباب الرُقي الحضاري والاجتماعي .

٨ ـ أن الأمن الفكري يوفر مبدأ التعايش الإنساني ، ويُحقق المعنى الحقيقي للسلام العالمي بين المجتمعات البشرية .

٩ ـ أن الأمن الفكري يوفر مقومات المستقبل الأفضل ، ويُسهم في صناعة حياة الأجيال القادمة على النحو المطلوب فهو «المدخل الحقيقي للإبداع والتطور والنمو لحضارة المجتمع وثقافته» (السديس ، ١٤٢٦هـ ، ص ١٧) .

ثالثًا : ضوابط الأمن الفكري

يحتاج الأمن الفكري إلى بعض الضوابط التي تعمل في مجموعها على تنظيمه وتحقيق الفائدة المرجوة منه حتى يتحقق ويؤتي ثماره اليانعة في خدمة الأفراد والمجتمعات

مـن خلال تربية النفـوس تربيةً مطمئنة ، والعمل على بناء المجتمعات الآمنة المُسـتقرة . ونظرً لأن هناك الكثير من الضوابط المتنوعة التي يمكن من خلالها تحقيق الأمن الفكري في المجتمع بعامة ؛ فإنه يمكن تقسيم هذه الضوابط إلى أربعة أقسام رئيسة ، هي :

١ ـ الضوابـط الشرعيـة : ويُقصد بها مجموعة الأحكام الشرعية التي تُشـكِّل الأطر المرجعية مجتمع الدينية التي تتحكم وتُسيطر وتوجِّه نوعية وأداء الممارسـات الفكرية عند أفرًاد المجتمع ، ومنها :

أ ـ أن يُحقق ما يُعرف بالمصالح الدينية والدنيوية للأفراد والمجتمعات على حدٍ سواء .

ب ـ أن يستند إلى مرجعيةٍ دينيةٍ واضحةٍ تنطلق من أصولٍ ثابتةٍ ومصادر رئيسةٍ لتحديد معالمه وأبعاده ومنطلقاته الرئيسة وليس هناك أجل ولا أكمل ولا أنسب من القرآن الكريم والسُنة النبوية المطهرة .

ج ـ أن يُحقـق الوسـطية المطلوبـة ، والاعتدال الواعـي في فهم مختلف جوانب الحياة المعاصرة وكيفية التعامل معها قبولاً أو رفضًا دونما إفراطٍ أو تفريط .

د ـ أن يُكون شـاملاً لمختلف جوانب الحياة وشـتى مناحيها ، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا بأن يكون في مجموعه « طريقًا لتحقيق الأمن بمفهومه الشامل بعيـدًا عـن الازدواجية والفـوضى الفكريـة والاجتماعية» (السـديس ، ١٤٢٦هـ ، ص ١٩) .

٢ ـ الضوابـط العلميـة و المعرفية : ويُقصد بها مجموعة القواعد أو المبادئ التي تُمثل المنطلقات الفكرية والمرجعية العلمية القادرة على التحكم والسيطرة والتوجِّيه الصحيح لنوعية الممارسات الفكرية ، وكيفية أدائها عند أفراد المجتمع ، ومنها :

أ ـ أن يتصـف بالحكمة التي يُقصد بها الخضوع للرؤية العلمية العقلية القائمة على الأدلة والبراهين الثابتة الصحيحة .

ب ـ أن يتصف بالموضوعية التي تعني قدرة الأفراد في المجتمع على الاستقلالية الفكريـة بعيدًا عـن التحيز والذاتيـة ، وعدم الخضوع للأهـواء المختلفة والرغبات الشخصية .

ج ـ أن يكون مرنًا وموضوعيًا وقادرًا على مُسايرة المتغيرات المختلفة والمُتسارعة في الواقع المعاصر الذي قرُبت فيه المسافات ، وزالت كثيرٌ من الحواجز الإقليمية والحدودية بين المجتمعات .

د ـ أن يُحقق ما يُعرف بالانفتاح الواعي على ثقافات وحضارات الآخرين ، بمعنى أن يأخذ منها ما كان إيجابيًا ونافعًا ولازمًا ، ولاسيما أن « الفصل ما بين الحكمة التي هي ضالة المؤمن والفكر الضار بالأُمة لا يكون واضحًا لكل أحدٍ في كل حين ، إذ لا يملك ذلك الفهم إلا المؤهلون القادرون على ذلك» (اللويحق ، ١٤٢٦هـ ، ص ٦١) .

٣ ـ الضوابط الاجتماعية : ويُقصد بها مجموعة القواعد أو المبادئ والقيم الحياتية التي يمكن من خلالها تحديد وضبط نوعية الممارسات الفكرية ، إلى جانب التنظيم والتوجيه لكيفية أدائها عند أفراد المجتمع ، ومنها :

أ ـ أن يُسهم بفعاليةٍ في تحقيق الأمن العام والشامل في المجتمع ؛ إذ إن « اختلال الأمن الفكري مؤدٍ إلى اختلال الأُمة في الجوانب الأُخرى : الجنائية والاقتصادية وغيرها» (اللويحق ، ١٤٢٦هـ ، ص ٦٠) .

ب ـ أن يُوفر البيئة الملائمة للتنمية الشاملة والمتكاملة التي يحتاجها الأفراد والمجتمع في مختلف جوانب حياتهم الحالية والمستقبلية .

ج ـ أن يُسهم في إقامة العلاقات الاجتماعية الحسنة ، ومد جسور المحبة والأُلفة بين أفراد المجتمع وفئاته المختلفة من خلال نشر ثقافة التعارف ، والتعاون، والتسامح ، والتآخي ، والتعايش ، ونحو ذلك .

د ـ أن يتمشى في مجمله مع المصالح العامة التي يحتاجها الأفراد خاصةً والمجتمع عامة ، وهو بذلك يُمثل حمايةً لأهم المكتسبات المادية والمعنوية في حياة الأفراد والمجتمعات .

هـ ـ أن يُسهم في ضبط ومُعالجة الظواهر السلبية الاجتماعية كالعنف ، والجريمة ، والإدمان ، والتطرف ، والإرهاب ، ونحو ذلك مما تشتكي منه المجتمعات المُعاصرة .

و ـ أن يوفر مناخًا ملائمًا لتناول وطرح ومناقشة مشكلات المجتمع القائمة بنوع من الحرية المنضبطة في الطرح ، وأن يُسهم في محاولة الوقاية منها في المقام الأول ، ثم معالجتها إذا ما حصلت تبعًا لظروف وإمكانات المجتمع .

ز ـ أن يكون له أثرًا واضحًا في توحيد الصفوف ، ولم الشمل ، وتحقيق ما يُعرف بالوحدة الوطنية الشاملة بين أبناء المجتمع ، وأن يحرص على تفعيل وزيادة عوامل الانتماء والترابط والوحدة بين أفراد المجتمع وفئاته المختلفة .

٤ ـ الضوابط الأخلاقية : ويُقصد بها القواعد أو المبادئ والقيم الأخلاقية التي تتحكم وتُسيطر وتوجِّه نوعية وأداء الممارسات الفكرية عند أفراد المجتمع ، وتعمل على تنظيمها، ومنها :

أ ـ أن يُعنى بالحفاظ على مختلف الجوانب الإيجابية في مكونات ومُقومات ثقافة المجتمع الأصيلة ، وأن يعمل على حمايتها من الضياع والذوبان .

ب ـ أن يكون له أثر واضح في غرس قيم الانتماء والولاء للدين ثم الوطن من خلال نشر هذه القيم والحث على التحلي بها والتعامل مع الآخرين من خلالها .

ج ـ أن ينطلق من إطارٍ مرجعي ثابتٍ راسخ يمكن أن يعمل على التحكُم في سلوك ومُمارساتِ الأفرادِ في المجتمع وضبطها وتنظيمها .

د ـ أن يقوم على مبدأ إتاحة الفرصة للحوار البناء ، والنقاش الإيجابي المُشترك بين الجميع ، وأن يُراعي احترام جميع الآراء ووجهات النظر .

المحور الثاني : المقصود بالجامعة و أهميتها في المجتمع المعاصر

أولاً : المقصود بالجامعة

يرجع أصل كلمة (الجامعة) ـ كما تُشير إلى ذلك بعض المراجع ـ إلى اللغة اللاتينية ؛ إذ إن « كلمة الجامعة University مأخوذٌ من كلمة Universitas ، وتعني الاتحاد الذي يضم ويجمع القوى ذات النفوذ في مجال السياسة ، من أجل مُمارسة السُلطة» (راشد ، ١٤٠٨هـ ، ص ١٣) .

وهنـاك مـن يرى أن كلمـة الجامعة " تدل على التجمع العلمي لكلٍ من الأسـاتذة والطلاب " (نقلاً عن راشد ، ١٤٠٨هـ ، ص ١٣) .

وقد جاء في المعجم أن الجامعة « مجموعة معاهد علمية تُسمى كليات ، تُدرَّس فيها الآداب والفنون والعلوم بعد مرحلة الدراسـة الثانوية « (العايد وآخرون ، ١٤٠٨هـ ، ص ٢٦٢) .

وقد تُعرّف الجامعة بأنها « مؤسسة تعليمية تحتوي على مجموعةٍ من الكُليات ، يؤمها الطلبة والأساتذة والعُلماء والباحثون الذين ينشُدون المعرفة ويدرسون المجتمع ومُشكلاته بأسلوبٍ علمي ، مُستعينةٍ بالمكتبات وبمصادر المعلومات الأخرى من مختبراتٍ ومعامل ودراساتٍ ميدانية ، وغيرها» (السالم ، ١٤١٧هـ ، ص ٤٠٣) .

ومما سبق يمكن الخلوص إلى أن الجامعة مؤسسةٌ تربوية تعليمية توجد في المجتمع وتخـدم أبنـاء ه، وتُنمي ثقافتهم ، وترفع مسـتوى وعيهم ؛ لكونهـا تضم بين جنباتها ـ في الغالب ـ صفوة أبناء المجتمع علماً وفكرًا ووعيًا ، ولأنها تُعنى بكل ما من شأنه بناء وتنمية وتطويـر المجتمـع في مختلف المجـالات الحياتية المعاصرة ، ولاسـيما إن الجامعة تُمثل ـ في حد ذاتها ـ منظومةً تعليميةً وتربوية مُسـتقلة ؛ إلا أنها في الوقت نفسـه جزءٌ من منظومة المجتمع التربوية التي تتولى في مجموعها مسؤولية التربية والتعليم والرعاية والتنمية سواءً على المستوى الفردي أو الاجتماعي .

ثانيًا : أهمية الجامعة

تحتـل الجامعـات بعامة مكانةً مرموقةً ومنزلةً عاليـة في مختلف المجتمعات القديمة والمُعـاصرة ؛ حيـث إن « الجامعـة بمفاهيمهـا الحديثـة في الإدارة والتنظيـم والتخطيـط والتقويـم، وبوظائفهـا في البحـث والتدريس وخدمة المجتمع ، وبرسـالتها في المحافظة على ثقافة الأمة وتجديدها ونشرها والعمل على تنميتها ، ليست وليدة اليوم ولا الأمس القريب ؛ وإنما وراء ذلك تاريخٌ طويلٌ من فكرٍ وعملٍ ومُمارسات ، حيث تضرب فكرة الجامعة بجذورها في أعماق التاريخ « (السُنبل وعبد الجواد ، ١٤١٤هـ ، ص ٣٣) .

وانطلاقًا من ذلك التاريخ ، فإن الجامعة تتبوأ منذ القدم مكان الصدارة في المجتمع « فهي مركز إشعاعٍ لكل جديدٍ من الفكر والمعرفة ، والمنبر الذي تنطلق منه آراء المفكرين

الأحرار والعلماء والفلاسفة ورواد الإصلاح والتطور » (راشد ، ١٤٠٨هـ ، ص١٣) .

وتبرز أهمية الجامعة في كونها تُشكل حجر الزاوية للعملية التنموية في المجتمع ، والمؤشر الرئيس لتقدم الشعوب وازدهارها ؛ فقد أصبحت الجامعات المُعاصرة تُمثل أحد أهم مراكز صناعة القرار الثقافي والحضاري ، وموطن رسم التوجهات الإستراتيجية للمجتمعات ؛ ولاسيما أن النخب الجامعية أصبحت تُعد من القيادات الفاعلة والمؤثرة في المجتمعات المعاصرة . واعتبارًا لهذا الدور الريادي الذي تقوم به الجامعات وما في حكمها من المؤسسات التعليمية والمراكز البحثية ونحوها ، وما تشهده بين حينٍ وآخر من تغيراتٍ جذريةٍ في أهدافها ونظمها وأشكالها ، وما تواجهه من تحديات بحكمٍ حجم الطلب عليها ، والوسائل المتاحة لها ، ومستوى المنافسة بينها ؛ فإنها تُعد إحدى الركائز الأساسية التي تعتمد عليها المجتمعات المعاصرة والإنسانية كلها لتحقيق آمالها في التقدم والرخاء .

وليس هذا فحسب ، فإن الجامعة تُعنى إلى حدٍ كبيرٍ بغرس وتنمية القيم والمبادئ والاتجاهات السلوكية الإيجابية عند طلابها من ناحية ، والتّصدي للقيم والمبادئ والأفكار والاتجاهات غير المتناسبة مع عقيدة وثقافة وحاجات المجتمع من ناحيةٍ أُخرى .

المحور الثالث : دور الجامعة كمؤسسةٍ تربوية في المجتمع

نظرًا لكثرة مُتطلبات الحياة واحتياجاتها ، واختلاف الظروف والمتغيرات الزمانية والمكانية والمعيشية ، وتنوع الثقافات والحضارات التي عرفتها البشرية ؛ فقد تنوعت أشكال وأنماط هذه المؤسسات التربوية التي كانت تنشأ ـ في الغالب ـ استجابةً لحاجةٍ محددةٍ ، أو ظروفٍ معينة ؛ الأمر الذي عُرفت معه العديد من المؤسسات بدءًا بالأُسرة وانتهاءً بالجامعة كمؤسسة رسمية .

وتُمثل الجامعة قمة المنظومة التعليمية في واقعنا المعاصر ، ونهاية المطاف التعليمي النظامي بالنسبة للطلاب والدارسين من الجنسين في مختلف المجالات والميادين العلمية والمعرفية والتعليمية . وانطلاقًا من تلك المكانة المرموقة للجامعة فإن الدول في الوقت الحاضر تعدُها « رمزًا لنهضتها وتقدُمها ، وعنوانًا على يقظتها وحضارتها ورُقيها ، ومحورًا

جوهريًا تدور حوله الحياة الثقافية بمعناها العام والشامل « (متولي وآخران ، ١٤٢٤هـ، ص ٧٩) .

وانطلاقًا من ذلك تأتي الجامعة في مقدمة المؤسسات الاجتماعية التربوية المعنية بالتأثير في حياة الأفراد والمجتمعات ، إذ إنها تُعد « مؤسسةً اجتماعيةً تؤثر في الجو الاجتماعي المُحيط بها ، وتتأثر به ، فهي من صنع قياداته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية» (راشد ، ١٤٠٨هـ ، ص ١٤) .

فالجامعة واحدةٌ من أهم وأبرز المؤسسات التي لجأت إليها المجتمعات الحديثة لتلبية العديد من المتطلبات والحاجات حيث « تحمل الجامعات مسؤولية تنشيط الحركة الفكرية والثقافية ، وريادة البحث العلمي في المجالات العلمية والأدبية والتقنية ، وتضطلعُ بإعداد المهارات البشرية اللازمة للإسهام في تحمل مسؤوليات الحياة الاجتماعية والمهنية في مواقع العمل المختلفة بالمجتمع» (الداود ، ١٤١٦هـ ، ص ٢١) .

وعلى الرغم من تصنيف الفكر التربوي لوظائف الجامعة في مجالات التدريس ، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (السُنبل و عبد الجواد ، ١٤١٤هـ ، ص ص ٤٠ ـ ٤١). إلا أنه يمكننا أن نضيف بعض الأدوار التي نراها مهمة وضرورية ، والتي سنعرض لها عند الحديث عن أدوار الجامعة.

ومن المؤكد أن كل وظيفةٍ من وظائف الجامعة تخدم الوظيفة الأُخرى بطريقةٍ مباشرةٍ أو غير مباشرة ؛ إذ إن البحث العلمي يخدم عملية التدريس ، وكلاً من البحث العلمي والتدريس يشتركان في خدمة المجتمع من خلال ما تُقدمه الجامعة من برامج وأنشطةٍ وفعالياتٍ متنوعة تُسهم من خلالها في تلمُس احتياجات المجتمع ، ومحاولة تلبيتها وتوفيرها بما يتلاءم ويتواءم مع أوضاع المجتمع وظروفه وإمكاناته .

وفيما يلي استعراض أدوار الجامعة ووظائفها:

١ ـ الدور التثقيفي والمعرفي

ويُقصد بذلك « كل ما تُقدمه الجامعات من جهودٍ علميةٍ لتثقيف الأفراد المُلتحقين بها» (الجبر ، ١٤٢٢هـ ، ص ٣٤١) .

وهو دورٌ حيوي يمتاز بالاستمرارية ؛ فهو لا يتوقف عند حدٍ معين . ويُعد ـ في الغالب ـ من المهام الأساسية للجامعة في أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة انطلاقًا من كونها واحدةً من أهم وأبرز المراكز الرئيسة في المجتمع ، والتي تُعنى بإثراء المعرفة وتنميتها ونشر الثقافة العامة ورفع مستوى الوعي العام .

وهنا لا بُد من التأكيد على أن الجامعات تعتمد في قيامها بهذا الدور على من لديها من الأساتذة المُتخصصين في شتى أنواع العلوم ، وغيرهم من أعضاء هيئة التدريس، والباحثين ، والدارسين ، وطلبة العلم الذين يُسهمون إسهامًا مُباشرًا في هذا الدور الحيوي بما يقدمونه من المحاضرات ، وما يُلقونه من الدروس ، وما يُنظمونه من الندوات، وما يعقدونه من اللقاءات ،وما يؤلفونه من الكتب والمطبوعات والمؤلفات المتنوعة ، وما يكتبونه و يعكفون عليه من إعداد الأبحاث والدراسات والموضوعات في مختلف المجالات العلمية والميادين المعرفية سواءً أكانت نظريةً أو عملية . يُضاف إلى ذلك ما يشاركون به من النشاطات ، والإسهامات ، والمُشاركات المتنوعة فرديةً كانت أم جماعية في مختلف القطاعات المجتمعية الأُخرى .

كما أن هذا الدور يحظى باهتمامٍ متزايدٍ وعنايةٍ مُستمرةٍ من القائمين على الجامعات ، نظرًا لأهمية الجانب الثقافي بعامة في حياة الأفراد والمجتمعات ، وضرورته اللازمة لحُسن أداء الجامعات لمختلف مهامها الأخرى .

٢ ـ الدور التوظيفي

يُقصد بهذا الدور « كل ما تُقدمه الجامعات من جهودٍ علميةٍ لإعداد الأفراد المُلتحقين بها لسوق العمل» (الجبر ، ١٤٢٢هـ ، ص ٣٤٢) .

وهو دورٌ رئيسٌ وقديم ، ويحتل مكانةً بارزةً بين مجموع أدوار ووظائف الجامعات ، ويمتاز بأنه دورٌ مُتجدد لأن ما تمر به المجتمعات المعاصرة من تغيراتٍ وتطورات مُتسارعة في شتى المجالات الحياتية «يستدعي إعادة تدريب المختصين من جديد حتى يتوافقوا مع كل جديدٍ في ميادين أعمالهم» (راشد ، ١٤٠٨هـ ، ص ٢٧) .

وهذا يعني أن « الجامعة وهي تقوم بهذا العمل تحرص دائمًا على أن تُعيد النظر في برامجها ومُقرراتها في ضوء المُتغيرات التي تجري في المجتمع من حولها ، وذلك حتى تُخرِّج

فئاتٍ من المتخصصين الذين تُلائم تخصُصاتهم حاجات المجتمع وتوقعاته منهم» (راشد ، ١٤٠٨هـ ، ص ٢٥) .

٣ ـ العناية بالبحث العلمي الهادف

وهو الدور الذي يُعد من الوظائف والمهام الأساسية للجامعة ؛ حيث تُشير كثيرٌ من المراجع العلمية إلى أنه «تقع على الجامعة مسؤوليةً كُبرى فيما يتعلق بتنمية المعرفة ، وإنمائها ، وتطويرها ، عن طريق نشاطات البحث العلمي وبرامجه» (السالم ، ١٤١٧هـ، ص ١١٢) .

وهذا يعني أن الجامعات تُعد المكان الأول والبيئة الطبيعية للبحث العلمي بسبب وجود البيئة اللازمة والمهيأة لهذا الشأن حيث يتوافر الدعم المادي والمعنوي ، إضافةً إلى الاختصاصيين والباحثين والمساعدين ، إلى جانب توافر مستلزمات البحث العلمي من المختبرات ، والمكتبات ، والدوريات ، والمراجع ، وغيرها .

وهنا تجدر الإشارة إلى أن « ازدهار البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي يتطلب مُناخًا مُلائمًا ودعمًا قويًا من قِبل إدارة عُليا تؤمن بأهمية الابتكار والاكتشاف ، وترغب في تشجيع البحث وتكريم القائمين به» (الزهراني ، ١٤١٦هـ ، ص ٦٥) .

وليس هذا فحسب ؛ فإن طبيعة البحث العلمي تُعد من أهم واجبات عضو هيئة التدريس في الجامعات ، كما أن طلبة الدراسات العليا يُسهمون إسهامًا فاعلاً في تنشيط حركة البحث العلمي في الجامعات . وهذا يعني أن للبحث العلمي في الجامعات دورٌ رئيسٌ يتمثل في ضرورة الاهتمام والعناية بتشجيعه بشقيه (النظري والميداني) ، ويتبع لذلك تشجيع حركة التأليف والترجمة العلمية والنشر ، وتقديم الخبرات والاستشارات في مختلف المجالات العلمية .

٤ ـ الإسهام في خدمة المجتمع والنهوض به وحل مُشكلاته

ويُقصد بهذا الدور « كل ما تقوم به الجامعات من أنشطةٍ وخدماتٍ تتوجه بها أصلاً إلى غير منسوبيها ـ من طلابٍ أو أعضاء هيئة تدريس – من أفراد المجتمع وجماعاته وتنظيماته ومؤسساته» (السُنبل و عبد الجواد ، ١٤١٤هـ ، ص ٢٠٥) .

والجامعة بذلك تعمل على الانفتاح على المجتمع ، ومحاولة النهوض الحضاري بمختلف قطاعاته ومرافقه ومؤسساته ، كما أنها تُسهم من خلال هذا الدور في حل مُشكلاته ومُتابعة قضاياه المُتجددة ، وتجتهد في توفير وتحقيق الرخاء والنماء والرفاهية لأفراده .

اللافت للنظر أن هذه الوظيفة تُعد ـ إلى حدٍ ما ـ حديثةً على العمل الجامعي (ولاسيما في عالمنا العربي) قياسًا بالوظائف والمهام الرئيسة الأخرى . كما أنها تأتي ـ في الغالب ـ لتُعبِّر عن مجموعةٍ من الأهداف المتنوعة للجامعات التي تتحدد تبعًا لمدى انفتاح الجامعة على المجتمع وعنايتها بما فيه ومن فيه .

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من انتشار تعبير أو مصطلح (خدمة المجتمع)؛ إلا إنه « كثيرًا ما يحل تعبير (الخدمة العامة) في الأدب التربوي محل تعبير (خدمة المجتمع)، ويُعد تعبير الخدمة العامة أكثر تحديدًا من تعبير خدمة المجتمع للدلالة على الوظيفة الثالثة من وظائف الجامعة» (السُنبل و عبد الجواد ، ١٤١٤هـ ، ص ٤٧) .

٥ ـ إعداد القيادات والكفاءات البشرية المُتخصصة

ويُقصد بهذا الدور إعداد القيادات الفكرية والعلمية والسياسية والاقتصادية والعسكرية والإدارية وغيرها من القيادات الاجتماعية التي نعلم جميعًا أنه ليس لها كلياتٍ مُتخصصة لتخريج أصحابها كما هو معروف .

وعلى الرغم من أن هذا الدور أو هذه الوظيفة ـ كما يُشير إلى ذلك أحد الباحثين ـ تُعد « وظيفةً غير مُباشرةٍ للجامعة « (راشد ، ١٤٠٨هـ ، ص ٢٧) ؛ إلا أن كل فرد من أصحاب هذه القيادات الاجتماعية لا بد وأن يكون قد تلقى (في الغالب) جزءاً من تعليمه وتكوينه الفكري والاجتماعي في الجامعة ؛ فيكون لها بذلك دورٌ في إعداده .

وهذا يعني أن « نشاط الجامعة اليوم لم يعُد مقصورًا على الدراسات النظرية البحتة وحدها ، وإنما امتد إلى الدراسات التطبيقية ، وإعداد وتدريب الكفاءات الفنية المطلوبة للمجتمع في مختلف المجالات» (آل ناجي ، ١٤٢٥هـ ، ص ١٠٠٢) .

المحور الرابع : التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري

تنطلق علاقة الجامعة بقضايا المجتمع من كونها مؤسسة تربويةٌ اجتماعية لها قدرةٌ كبيرة على التأثير في المحيط الاجتماعي الذي توجد فيه ، وبخاصةٍ أنها المؤسسة التعليمية الاجتماعية التي تأتي في قمة الهرم التعليمي ، والتي تُعد بمثابة المصانع التي يتم فيها تكوين الرجال وتوجيه الطاقات البشرية التي تقع على عواتقهم عملية التطوير والتقدم والنماء والازدهار في أي مجتمعٍ من المجتمعات .

كما أن الجامعة تُعد جزءًا من الكيان الاجتماعي العام الذي لا شك أنه يتأثر سلبًا أو إيجابًا ـ ولاسيما في وقتنا المعاصر ـ بمختلف القوى ، والعوامل ، والمؤثرات ، والظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والأمنية ونحوها ؛ الأمر الذي يفرض عليها أن تُسهم بفعاليةٍ في خدمة المجتمع عن طريق البحث في حاجاته ، والاستجابة لمطالبه وضرورياته ، والعمل على معالجة قضاياه المختلفة .

من هنا فإن الجامعة تتحمل جزءًا كبيرًا من مسؤولية حماية المجتمع من كل فكرٍ ضالٍ أو مُنحرف من خلال ما ينبغي أن تقوم به من أدوارٍ عظيمةٍ ومهامٍ جسيمة في «صنع سياجٍ أمني يُحصِّن الشباب من كل فكرٍ دخيل ، ويُعزز انتماءهم لدينهمٍ وأُمتهم ووطنهم، ويجعلهم أكثر قدرةً على الحفاظ على هويةٍ الأُمة وثقافتها وقيمها ومُثلها ، وأكثر وعيًا بأخطار الفكر التكفيري ، وكل فكرٍ هدّام» (الحازمي ، ١٤٢٦هـ ، ص ٥) .

وفيما يلي طرح تصورٍ عام للدور الذي يمكن للجامعة أن تقوم به في سبيل تحقيق الأمن الفكري ، والذي يتضمنَّ :

أولاً : المنطلقات الفكرية لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري .

ثانيًا : أُسس التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري .

ثالثًا : أهداف التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري .

رابعًا : مضمون التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري .

خامسًا : وسائل تحقيق التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري .

سادسًا : أساليب تقويم التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري .

وفيما يلي تناول تلك العناصر بالتفصيل:

أولاً: المنطلقات الفكرية لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري

١ ـ العلمية : والمعنى أن الجامعة في سبيل تحقيق الأمن الفكري بين أبنائها ينبغي أن تأخذ بمبادئ التخطيط العلمي ، وهي في سعيها نحو تنفيذ هذه الخطط والتصورات تعتمد على عددٍ من الأساليب والإجراءات العلمية ، ثم يعقب ذلك عمليات التقويم والمراجعة لتعديل مسار أي خللٍ قد يحدث .

٢ ـ الوظيفية : بمعنى أن دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري ينبغي أن يكون ذا أثر ملموس ، ومردودٍ مُباشر تظهر معالمه ونتائجه المنشودة على طلاب الجامعة خلال فترة الدراسة الجامعية .

٣ ـ الإيجابية : بمعنى أن الجامعة بكل كوادرها وهيكلها التنظيمي ينبغي أن تأخذ زمام المبادرة في التفاعل الجدي والمباشر مع مختلف الظواهر السلبية التي قد تظهر بين أبنائها ، فتقوم برصد تلك الظواهر السلبية ، وتعمل على دراستها وتحليلها وتقييمها ، ثم تجتهد في وضع الحلول المناسبة والإيجابية لها .

٤ ـ التوازن والاعتدال : ويُقصد به الالتزام في كل مراحل تحقيق الأمن الفكري بقيم المجتمع الدينية والثقافية والاجتماعية القائمة على التوازن والاعتدال ، حتى لا ينتج عن علاج مشكلةٍ ما أو التعامل مع ظاهرةٍ معينة حصول مشكلاتٍ أو ظواهر أُخرى قد تكون أكثر تعارضاً وأشد تصادماً مع قيم المجتمع وثقافته .

ثانيًا : أُسس التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري

١ ـ الأساس الديني: فتحقيق الأمن الفكري ينبغي أن يكون من حيث الشكل والمضمون متوافقاً مع منهج الإسلام ، والعقيدة الإسلامية ، فالتفاعل الحضاري بين المجتمعات ووسائط الاتصال والمعلومات جعلت كثيرًا من المجتمعات تُعاني من العديد من الظواهر والتحديات المتشابهة ، وهذا لا يعني أن يكون أسلوب ومنهج التعامل معها مُتماثلاً بالضرورة .

٢ ـ الأساس الاجتماعي : ويتمثل الأساس الاجتماعي في مراعاة طبيعة وخصائص وثقافـة المجتمـع ، فإذا كان الأمن الفكري غايةً كبرى تسـعى إليها العديد من المجتمعات ؛ فإنه لا بُد من مراعاة أن ما يصلُح لبعض المجتمعات قد لا يصلُح بالضرورة لمجتمعٍ ما نظرًا لتفرده بخصائص مميزةٍ له عن غيره.

٣ ـ الأسـاس التربوي: وهذا يعني أن على الجامعة عند قيامها بمهمة تحقيق الأمن الفكري أن تُراعي أن يكون ذلك مؤطرًا بإطار تربوي يفهم أسـس وأسـاليب التعامل المناسـب مع طلاب الجامعـة ؛ لأن الأخذ بالمدخل التربوي في تحقيق الأمن الفكري يُسهم بفعالية في منع – أو الحيلولة دون وقوع – الأضرار الجانبية والآثار السلبية التي قد تأتي بنتائج عكسية تفوق قدرة الجامعة على مواجهتها.

٤ ـ الأساس النفسي: ويُقصد به أن يكون المدخل الصحيح لتحقيق الأمن الفكري مُعتمدًا على دراسة خصائص ومتطلبات المرحلة العُمرية لطلاب الجامعة من الناحيـة النفسـية ، والانفعاليـة ، والعقلية ، والاجتماعيـة باعتبارها متطلباتٍ أساسيةٍ لإعداد الخُطط ، واختيار الأساليب المناسبة .

ثالثاً : أهداف التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري

تعريـف الطلاب بأبعاد وملامح الفكـر الصحيح الذي ينبذ الإرهاب والتطرف ، ويرفض التشدد والجفاء ، ونشر ثقافة الفكر الواعي المعتدل حتى يأخذوا به ، ويحرصوا على العمل بمُقتضاه في شتى المجالات والميادين الحياتية .

تبصير الطلاب بسلبيات غياب الأمن الفكري ، وما يمكن أن ينتج عنه من انحرافٍ فكري له الكثير من المخاطر والمفاسـد الفردية والاجتماعية ، ويكون ذلك بالتركيز على نشر ثقافته الواعية ، وإيصالها للجميع من خلال الكلمة الصادقة ، والسلوك الصحيح .

العناية بدقة وصحة المعلومات والمعارف المختلفة التي لها علاقةٌ بالجانب الفكري سواءً من أساتذة الجامعة ، أو من المصادر العلمية الأُخرى داخل الجامعة لتكون إضافةً إيجابيةً إلى الرصيد العلمي والفكري ، والمخزون المعرفي عند الطالب .

الحـرص على المشـاركة الإيجابية للطلاب في مختلف الأنشـطة الممكنة التي تُنظمها

الجامعة لطلابها والتي يمكن من خلالها تعرف القيم والمبادئ والمُثل الصحيحة وممارستها ولاسيما أن التعليم يُعد - نظريًا كان أو عمليًا - بمثابة المدخل الطبيعي لتثبيتها وتعميقها في النفوس .

تدريب الطلاب على كل ما من شأنه تقوية روح المسؤولية الفردية والجماعية والولاء الصادق والانتماء الحق للوطن ، والمحافظة على مكتسباته ، والاستعداد للمشاركة في حفظ أمنه وسلامته ، والتضحية من أجله .

العمل على فتح باب الحوار والنقاش الفكري المُتزن مع الطلاب ومن حولهم من الأساتذة والزملاء والرفاق الذين يمكن من خلال النقاش معهم الاستماع إلى كثيرٍ من وجهات النظر والآراء المختلفة ، وفي ذلك إثراءٌ للجانب العقلي والفكري عنده .

اكتساب الطلاب مهارة البحث العلمي الجاد، والتزود بما يلزم ذلك من المهارات والخبرات العلمية والعملية الكفيلة بتأهيله لمواجهة مختلف المشكلات الاجتماعية ولاسيما الفكرية منها ، والإسهام الفعلي في بحثها والتأمل فيها ، والعمل على علاجها أو إيجاد الحلول المناسبة لها .

الحرص على تنويع المصادر العلمية والمعرفية التي يمكن من خلالها حصول الطلاب على المعلومات والمعارف والعلوم المطلوبة للتحصيل العلمي ولاسيما في الجانب الفكري ، لما في ذلك من تنميةٍ للقدرات ، وشحذٍ للأذهان ، والتدرب التدريجي على التمييز والمقارنة وحُسن الاستنباط ، ومن ثم الوصول إلى النتائج المنشودة .

التوعوية بمختلف القضايا ذات العلاقة بالأمن الفكري ، والعمل على توزيعها في مختلف المناسبات لنشر الوعي المطلوب في الوسط الجامعي .

الإفادة من برامج النشاط الطلابي داخل أسوار الجامعة في تقديم البرامج التوعوية الخاصة بالتثقيف الأمني بين الطلاب ، من خلال إعداد المسابقات والمناشط المتنوعة التي تستهدف نشر الوعي اللازم بأهمية الأمن الفكري وضرورته لكل أفراد المجتمع ، وربط ذلك بمختلف المفاهيم الدينية ، والثقافية ، والمعرفية ، والسلوكية ، ونحوها .

استشعار الواجب الأمني المتمثل في الوعي اللازم بضرورة الحرص واليقظة الفردية،

وعدم السكوت عن ما قد يُثير الريبة أو الشكوك من الجرائم أو المظاهر السلوكية المنحرفة عـن الصـواب والتـي توحي أو تُشـير إلى وجود ما قـد يُخل أو يؤثر عـلى الأمن الفكري خاصةً، أو الأمن الشامل عامة .

الانضمام إلى الجمعيات الطلابية الجامعية التي تُعنى بالتثقيف الأمني ، والتي تعمل على نشر التوعية الأمنية في الوسط الطلابي الجامعي ، والحرص على الإسهام الجاد والفاعل في أنشطتها وفعالياتها .

رابعاً : مضمون التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري

يحتوى التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري على ثلاثة مستويات متدرجة في سعيها نحو تحقيق الأمن الفكري، وهذه الأدوار تتمثل في:

١ ـ الـدور التعليمي والتوعوي : ويشـمل العناية بتوعية وتعريف الطلاب بمعنى ومفهـوم الأمـن الفكري ، و توضيح أهمية الأمن الفكـري ، وفهم ضوابطه ، وتعرُّف أسبابه ومراحله ، وتسليط الضوء على مختلف العوامل التي تُسهم في تحققه لدى طلاب الجامعة .

٢ ـ الـدور الوقائـي : ويُقصـد به توفـير الحماية الفكرية اللازمة والمناسـبة للطلاب الجامعيين بالشكل الذي يمكن أن يحول دون وقوعهم في المحاذير ، أو انزلاقهم إلى هوة الأفكار الخاطئة وما يترتب عليها من أخطارٍ .

٣ ـ الدور التصحيحي (العلاجي) : وهو دورٌ يُقصد به تصحيح أو علاج ما حصل عند بعض الطلاب من انحرافاتٍ فكريةٍ أو مفاهيم مغلوطة تكون مُهيمنةً على أفكارهم ، وقد تدفعُهم إلى الانحراف الفكري فتنجم عنه نتائج سلبيةٍ ومؤسفة سواءً على المستوى الفردي أو الاجتماعي .

خامساً: وسائل تحقيق التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري

تجدُر الإشارة هنا إلى أن دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري يمكن أن يتحقق من خلال قيام العناصر الأساسية في منظومة التعليم الجامعي بأدوارها المنوطة بها ، وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

١ ـ الإدارة الجامعيـــــة

تعتبر الجامعة منظمة إستراتيجية تؤثر وتتأثر بالمجتمع المحلي والعالمي بما فيه من قوى وفرص وتحديات، والجامعة منظومةٌ مركبةٌ من مجموعة من المتغيرات الأساسية والتابعة، ومن ثم تحتاج الجامعة لتحقيق أهدافها إلى ممارسة عددٍ من الوظائف الإدارية والفنية.

وتتزايد أهمية الإدارة الجامعية بشكلٍ واضح مع دخول القرن الحادي والعشرين الميلادي، وما صاحبه من تطوراتٍ علميةٍ وثقافيةٍ على المستوى المحلي والعالمي، الأمر الذي يعني أن نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها يعتمد بالدرجة الأولى على توافر إدارةٍ فعالةٍ تجمع بين الرؤية الواضحة والممارسة والتطبيق وفق متطلبات هذه الرؤية.

ومن المعروف أن النشاط الإداري يتكون من أربع وظائف أساسية، والتي تُكَوِّنُ في مجموعها ما يسمى بالعملية الإدارية، وهذه الوظائف هي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة.

دور إدارة الجامعة في تحقيق الأمن الفكري:

يتطلب قيام إدارة الجامعة بدورٍ فعالٍ في تحقيق الأمن الفكري تنفيذ عددٍ من الإجراءات، وذلك على النحو التالي:

أ ـ التهيئة وتوضيح الرؤية

تمثل التهيئة وتوضيح الرؤية المرحلة الأولى في عملية تحقيق الأمن الفكري، ويتم ذلك من خلال:

أ ـ بناء وعي فردي وجماعيٍ لمفهوم الأمن الفكري، وأهميته، وأبعاده حتى يكون واضحاً للجميع.

ب ـ إيجاد الترابط والاتساق الفكري بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.

ج ـ النظر للأمن الفكري على اعتباره سلسلةٌ متصلةٌ من المراحل والعمليات المستمرة والمتطورة.

ب ـ توفير البيئة الملائمة لتحقيق الأمن الفكري

ويتطلب توفير هذه البيئة المناسبة لتحقيق الأمن الفكري التزام إدارة الجامعة ووكلائها ومسؤوليها ، وعمداء الكليات ومن يُسهم معهم في إدارتها بتشكيل بيئةٍ ملائمةٍ ومناسبةٍ لتحقيق الأمن الفكري ، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال التالي :

أ ـ تزويد منسوبي الجامعة والعاملين فيها بالقدر الكافي من المفاهيم والحقائق الواضحة ، وتوفير المتطلبات اللازمة لتنمية وعيهم إيجابيًا ، وتدريبهم على القيام بأدوارٍ إيجابيةٍ في مواجهة تحديات الأمن الفكري والتصدي لها .

ب ـ إحلال المشاركة محل العلاقة الهرمية في إدارة الجامعة ، الأمر الذي يؤدي إلى مُشاركة الجميع في كل مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم لتحقيق الأمن الفكري ، مع إعطاء شيءٍ من المرونة في الصلاحيات التي تتناسب وتحقيق هذه المسؤوليات .

ج ـ إتاحة الفرص لمنسوبي الجامعة حتى يتمكنوا من إبداء آرائهم ووجهات نظرهم في توفير البيئة المناسبة لتحقيق الأمن الفكري .

ج ـ تطبيق إجراءات تحقيق الأمن الفكري

ويتطلب ذلك القيام بعددٍ من الإجراءات والعمليات التي تتمثل فيما يلي :

أ ـ الانتقال من العموميات إلى تحديداتٍ ومهماتٍ واضحةٍ تشمل : توزيع الأدوار، وتحديد المسئوليات ، وتخصيص المهام المنوطة بكل فرد .

ب ـ ربط الأنشطة والفعاليات الخاصة بالأمن الفكري بالأنشطة المحتسبة للعضو سواءً في نصابه التدريسي ، أو نشاطه العلمي والمكتبي .

ج ـ تحديد الأهداف الخاصة بكل نشاط ، وترجمتها إلى ممارساتٍ وأفعالٍ وتطبيقاتٍ تتناسب ودور كل عضو.

د ـ التقويم والتحسين

ويتطلب ذلك القيام بما يلي :

أ ـ التقويم المستمر لكل ما يتم إنجازه من خلال المقابلات ، وحلقات النقاش ، والدراسات الميدانية .

ب ـ التحسين المستمر في ضوء ما تسفر عنه عمليات التقييم الفعلي.

ج ـ البحث واستحداث أساليب جديدة تتناسب والمستجدات التي تتطلب ذلك .

د ـ الإفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم في تطوير الممارسات التي ثبت قصورها.

٢ ـ الأستاذ الجامعـــي

وهو أهم العناصر والركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية الجامعية ؛ حيث إنه يقوم بالعديد من المهام والوظائف العلمية والتعليمية والبحثية التي تُشكل في مجموعها طبيعة عمله الجامعي ، ولاسيما أنه يحظى بمكانةٍ عاليةٍ ومنزلةٍ رفيعةٍ بين بقية فئات المجتمع . وهو في الوقت نفسه يتولى جانبًا مهمًا من جوانب تثقيف المجتمع بمن فيه وما فيه من خلال عنايته بتدعيم القيم والمبادئ والاتجاهات الحسنة والإيجابية التي يتبناها هذا المجتمع ، وتصديه الواعي لكل ما كان دخيلاً ، أو مستوردًا ، أو منحرفًا من الأفكار، والقيم ، والمبادئ ، والسلوكيات التي تضر بالمجتمع ، وتؤثر سلبيًا على فكر أبنائه بأي صورةٍ من الصور . وبناءً على ذلك ، فإنه يمكن توضيح دور الأستاذ الجامعي في تحقيق الأمن الفكري من خلال الاهتمام والعناية بما يلي :

ـ أن يكون قدوةً حسنةً في قوله وعمله ونيته وكل شأنه سواءً داخل الجامعة أو خارجها، ولاسيما أنه يقوم بدور المُربي والأب والقائد والموجِّه لمن يتعامل معه من الطلاب وغيرهم في داخل المحيط الجامعي وخارجه .

ـ أن يكون أمينًا في أداء رسالته العظيمة التي تفرض عليه استشعار أهميتها ، وأدائها بمهنيةٍ عالية ، وأن يسعى من خلالها إلى تحقيق أمن واستقرار الوطن ، والحرص على سمعته وحفظ مكانته بين المجتمعات الإنسانية الأُخرى من خلال غرس قيم الانتماء والمواطنة الحقة في النفوس ، وبيان مختلف الحقوق والواجبات سواءً على مستوى الفرد أو الجماعة .

ـ أن يغتنم ساعات لقائه بالطلاب في قاعات الدراسة وغيرها في تقديم ما يمكن تقديمه لهم من المعلومات والمعارف والخبرات العلمية والعملية ، التي تُنبئ عن تمكنه العلمي وسعة اطلاعه وحرصه على كل جديد ومفيد في تخصصه .

ـ أن يحرص على القيام بدوره التوعوي المُلقى على عاتقه في جانب التوجيه والإرشاد للطلاب والدارسين من خلال إيضاح وبيان مفاهيم وصور الانحرافات الفكرية الخاطئة كالغُلو والتطرف والإرهاب ونحو ذلك ، انطلاقًا من شعوره بوجوب تبصيرهم بحقائق الأمور ، وضرورة دلالتهم على الخير ، وتوجيههم إليه ، وتحذيرهم من الشر ، وتجنيبهم إياه ، وحثهم على تصحيح المفاهيم المغلوطة عندهم ، وتقويم السلوكيات الخاطئة لديهم .

ـ أن يتميز بالأمانة الفكرية والعلمية من خلال بحثه المستمر عن الحقائق واجتهاده الدائم في معرفتها بحياديةٍ وموضوعية ، دونما خضوع لهوى النفس ، أو التعصب الفكري ، أو نحو ذلك .

ـ أن يُشارك بدور فاعل وإيجابي في التواصل مع طلاب الجامعة من خلال تنويع مشاركاته في الحملاتً التوعوية و الوقائية الموجهة للطلاب وغيرهم من فئات المجتمع ، ولاسيما في مواجهة التيارات والتحديات والحملات الفكرية الضالة أو المنحرفة .

ـ أن يحرص على التنويع والتطوير الإيجابي في الوسائل والأساليب التعليمية التي يستخدمها (تدريسًا أو بحثًا) مع طلابه ، بأن تعتمد في المقام الأول على مخاطبة الفكر الناضج ، وتنمية القدرات الذهنية الواعية ، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال تنمية مهارات المناقشة والحوار معهم وقبول وجهات نظرهم واحترام آرائهم .

ـ أن يسعى لإكساب طلابه مختلف المهارات العقلية والعلمية والمعرفية التي تُنمي عندهم مهارات التفكير العلمي الناقد ، والقدرة على التمييز بين الحق والباطل والضار والنافع .

ـ أن يُسهم في ترسيخ المفهوم الصحيح للمواطنة الحقة عند الطلاب ، وغرس أهمية

المبادئ السامية التي تُحقق ذلك كالتسامح ، والتعايُش ، والوسطية ، والاعتدال، والبُعد عن الغلو والتطرف ، ...إلخ .

ـ أن يُسهم في المناشط والفعاليات المتنوعة لبقية المؤسسات الأُخرى في المجتمع ، وأن يحرص خلالها على تمثيل الجامعة ومنسوبيها خير تمثيل بما يُقدمه من إسهاماتٍ ، ومُشاركاتٍ ، ورؤى ، وغير ذلك .

٣ ـ المناهج والمُقررات الجامعيــة

وهي أحد أهم العناصر الأساسـية التي تعتمد عليهـا العملية التعليمية الجامعية ، وتشتمل على المضمون العلمي والعملي ، والخبرات التعليمية والمعرفية التي يتم تقديمها للطلاب سـواءً أكان ذلك داخل قاعات الدراسـة أو خارجها ، والتي يمكن من خلالها ترجمة أهداف العملية التعليمية إلى مواقف تعليمية يمكن قياسها وتقويمها .

ويمكن توضيح دور المناهج والمقررات الجامعية في تحقيق الأمن الفكري من خلال الاهتمام والعناية بما يلي :

ـ أن تكـون منبثقـةً من طبيعـة حياة المجتمع وحاجاتـه ومتطلباتـه ، ومُحققةً لآماله وتطلعاتـه ، وهـو ما لا يمكـن أن يتحقق إلا إذا كانت متوافقـةً مع عقيدة وفكر المجتمع ، ومتناسقة مع نُظمه وتوجهاته ، ومنسجمةً مع آماله وطموحاته ، وغير متعارضةٍ أو مُصادمةً لثقافته وأهدافه وآماله وطموحاته .

ـ العمـل عـلى تحديث موضوعـات المناهج والمقررات الجامعيـة في مختلف المراحل والمسـتويات والتخصصـات الجامعيـة حتى تكـون متوافقة ومُسـايرةً لمختلف التغيرات التي تسـتلزمها تطورات الحياة المعاصرة في شـتى المجالات والميادين الحياتية .

ـ إخضـاع المحتوى العلمـي للمقررات الجامعية في جميـع التخصصات للمراجعة العلميـة الفاحصـة التي تسـتهدف تخليصها من كل ما من شـأنه ترسـيخ معاني ومظاهـر الفكـر المنحـرف ومـا يترتب عليـه من تنميـة ثقافة العنـف والتطرف والعدوان والجريمة .

ـ أن تُسهم المناهج والمقررات الجامعية في إكساب طلاب الجامعة صدق الانتماء والولاء لدينه ولوطنه ، والتأكيد على ارتباط الطالب بوطنه ، واعتزازه بتاريخه ، وفخره بمعطياته في شتى المجالات والميادين .

ـ أن تعمل على توسيع دائرة الكيفية التي يمكن للطالب الجامعي من خلالها الحصول على المعلومات والمعارف العلمية والمعرفية ولاسيما الفكرية منها ، وعدم حصرها في الكتاب المقرر كوعاءٍ وحيدٍ يمكن الرجوع إليه في هذا الشأن .

ـ تكثيف الأنشطة التعليمية ولاسيما التطبيقية منها وربطها المباشر بكل مقرر تدريسي في المرحلة الجامعية ، وبذلك يمكن أن تكون في مجموعها مكملةً للمحتوى العلمي المنشود .

ـ الأخذ بفكرة تضمين بعض قضايا وموضوعات الأمن الفكري المعاصرة في سياق مختلف المناهج والمقررات الدراسية الجامعية بطريقةٍ علميةٍ ، ومنهجيةٍ مقبولة تتيح للطالب حُسن الفهم والاستيعاب .

ـ أن يتحقق من خلالها تنمية وتطوير قدرات الطالب الجامعي على تحكيم العقل في مختلف القضايا ، والقدرة على التفكير الموضوعي ، وحُسن استخدام المنهج العلمي في الحصول على المعارف واكتشاف الحقائق ومعالجة القضايا والمشكلات المختلفة .

ـ أن تُساعد الطالب الجامعي على متابعة تطوير ذاته ومعارفه ومفاهيمه ومهاراته من خلال ما يُعرف حديثًا باسم التعلُم الذاتي الذي يستمر معه طول حياته .

ـ أن تعمل على بث القيم الأخلاقية والاجتماعية التي تحث على احترام رجال الأمن وتقدير مهامهم ، والاستعداد للتعاون الإيجابي معهم ومع المؤسسات الأمنية المختلفة في المجتمع .

٤ ـ الأنشطة الطلابية الجامعيــة

تأتي الأنشطة الطلابية الجامعية من أهم الحقول التي ينبغي الاهتمام والعناية بها لشغل وقت الفراغ عند الطلاب بكل نافعٍ ومفيد ، ولتحقيق الإفادة المرجوة من

طاقاتهم ومواهبهم واستعداداتهم المختلفة التي تُسهم بفعالية في تحقيق الأهداف العامة للعملية التعليمية الجامعية ، ولاسيما أن الأنشطة الطلابية الجامعية تشمل تلك البرامج التربوية والتعليمية التي لا تكون ـ في الغالب ـ مفروضةً على الطلاب ؛ إلا أنهم يُقبلون عليها برغبتهم المحضة لغرض إشباع ميولهم ، أو تنمية مداركهم ، أو صقل مواهبهم ، أو نحو ذلك ، الأمر الذي يُميزها ويجعل الإقبال عليها منطلقًا من الدوافع الذاتية عند الطلاب أنفسهم .

وبناءً على ذلك فإنه يمكن توضيح دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تحقيق الأمن الفكري من خلال الاهتمام والعناية بما يلي :

ـ أن يُعتنى بتنظيم الأنشطة الطلابية داخل وخارج الجامعة ، لما تُسهم به هذه الأنشطة من أدوارٍ فاعلةٍ في ترجمة الأفكار والمفاهيم وتحويلها إلى سلوكياتٍ وممارساتٍ حياتية ، ويأتي من أبرزها تعزيز مفهوم الأمن الفكري وحمايته لدى طلاب الجامعة سواءً على المستوى الفردي أو الاجتماعي .

ـ أن تكون هذه الأنشطة تحت إشراف ورعاية وتنظيم من يوثق في دينه وأمانته وعلمه وخُلقه من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين الذين يقومون على إعداد برامجها وتنظيم فعالياتها بمساعدة الطلاب من مختلف المستويات والتخصصات الجامعية .

ـ أن تعمل هذه الأنشطة في مجموعها على تأصيل وعي طلاب الجامعة بمختلف القيم الإيجابية التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها وغرسها في نفوس الطلاب داخل أسوارها ، والتي ـ لا شك ـ أنه سيكون لها بعض الانعكاسات الإيجابية على المجتمع بعامة .

ـ أن يتم توجيه الأنشطة لتوجيه وإرشاد طلاب الجامعة إلى الوسائل الأولية التي تحول بينهم وبين الوقوع في المحاذير والأخطار الناجمة عن تأثير الرفقة السيئة ، ومُحاولة الاجتهاد في تعرُف الدلالات المختلفة ، وقراءة العلامات والمؤشرات الخفية فردية كانت أو مجتمعية ـ مهما كانت ضعيفة ـ ، والتي تُنذُر باحتمال وقوع الخطر .

- أن تشجع هذه الأنشطة الطلاب على تعزيز مبدأ الحوار المفتوح ، والتعبير الصريح عن وجهات نظرهم وطرح آرائهم بكل شجاعةٍ وجرأة ما دامت تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة والغايات المأمولة .

- أن يتم ربط الأنشطة الجامعية الطلابية بالأحداث والمناسبات المجتمعية التي يعيشها أفـراد المجتمع ويتفاعلون معها على مدار العام الدراسي ، وأن يُعتنى من خلالها بمناقشة القضايا الرئيسة في تناولٍ موضوعي وطرحٍ جذاب .

- أن تكون الأنشطة الجامعية مناسبةً لمستويات الطلاب ومراعيةً لمستوياتهم الفكرية والعُمرية ، وأن تُراعي رغباتهم وميولهم حتى يتحقق التفاعل المطلوب والمنشود من تنظيمها .

- أن تهتم هذه الأنشطة بنشر الوعي الفكري الصحيح الذي يمكن من خلاله كشف زيف المذاهب والتيارات الفكرية الدخيلة والهدامة والتصدي لها بالحُجة والبرهان سواءً أكان ذلك بطرقٍ مُباشرةٍ أو غير مباشرة .

- أن تُتاح الفرصة للشباب الجامعي من خلال هذه الأنشطة حتى يُمارسوا أثناء فترة دراستهم الجامعية بعضًا من الأنشـطة التطوعية والأمنية في مختلف المؤسسـات والمرافق المجتمعية الأُخرى ومن ثم يمكن مساعدتهم على اكتشاف ما يمكن لهم تأديته من الأدوار المتنوعة في خدمة المجتمع .

- أن تعمل هذه الأنشطة على مد جسور التعاون الفاعل بين الطلاب الجامعيين من جهة ، والمؤسسات الأمنية من جهةٍ أُخرى من خلال القيام بالزيارات الميدانية ، والعمل على تبادل المعلومات ذات العلاقة ، وإعداد البرامج التوعوية والوقائية المُشـتركة بين الجامعة وغيرها من المؤسسـات الأمنية المختلفة للعمل على إرشاد الطلاب وتوجيههم ومُساعدتهم على فهم بعض مُشكلاتهم وعلاجها بما يُناسبها من الحلول والخطوات الإجرائية .

سادساً: أساليب تقويم التصور المقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري

١ ـ الأساليب اللفظية / الشفوية : وتتمثل في الأسئلة الشفوية .

٢ ـ الأساليب التحريرية / الكتابية : وتتمثل في الأسئلة الموضوعية ، والأسئلة المقالية .

٣ ـ الأساليب العملية / الأدائية : وتشمل : لعب الأدوار ، المحاكاة ، البيان العملي، اختبارات النماذج المصغرة .

٤ ـ الأساليب الوجدانية : وتتمثل في : استطلاع الرأي ، مقياس القيم ، مقياس الاتجاهات ، المقابلات .

توصيات الدراسة

توصي هذه الدراسة بضرورة بما يلي :

١ ـ اهتمام الجامعة عبر مختلف قنواتها العلمية والبحثية والخدمية بنشر الثقافة الأمنية الواعية عند منسوبيها من الأساتذة والطلاب ، ولاسيما فيما يخص الأمن الفكري ؛ إذ إن الجامعة تُمثل ـ في الغالب ـ رأس الحربة في مقاومة مختلف أنواع الانحرافات في المجتمع والتصدي لها .

٢ ـ التركيز على ربط طلاب الجامعة بالثوابت الدينية ، والمبادئ الصحيحة ، والمنطلقات الرئيسة التي ينبغي على الجامعة تكثيف العناية بها ، والاهتمام بتدريسها ، وعدم التهاون في ذلك لكونها السبيل الأمثل للمحافظة على صحة العقيدة ، واعتدال المنهج ، وأصالة الثقافة ، وسلامة الفكر ، وسعادة الحياة .

٣ ـ تفعيل عمليات التبادل الثقافي بين الجامعات في الداخل ، وبين نظيراتها في الخارج ولاسيما فيما يخص بعض المستجدات المعاصرة كالأمن الفكري ونحوه ، لتنشيط ثقافة أعضاء هيئة التدريس والطلاب وغيرهم ، ونقل خبراتهم ، والإفادة من تجاربهم ورؤاهم في هذا الشأن .

٤ ـ العناية بنشر الوعي الأمني الصحيح ولاسيما الأمن الفكري بين طلاب الجامعة

ليكونوا أكثر وعيًا بمخاطر وسلبيات الانحراف الفكري، وليكونوا قادرين على حماية أنفسهم ومجتمعهم من كل فكرٍ دخيلٍ أو هدّام أو مستورد، وعلى استعدادٍ للتصدي له وكشف زيفه ودحضِ شبهته.

٥ ـ التأكيد على مضاعفة الجهود داخل وخارج الجامعة للإسهام الإيجابي في شغل وقت الفراغ بالجديد والمفيد في حياة أبناء المجتمع، ولاسيما من الشباب الذين يكونون عُرضةً لحملات الغزو الفكري على اختلاف أنواعها، وما تشتمل عليه من دعواتٍ تستهدف فساد العقائد، وتمييع الهوية، ومسخ الشخصية، وتغيير نمط الحياة، ونحو ذلك.

٦ ـ توثيق الصلة ومد جسورِ التعاون والتفاعل الإيجابي بين الجامعة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ولاسيما المؤسسات الأمنية للإسهام المُشترك في التصدي المُبكر لكل ما من شأنه الإخلال بالأمن الفكري للمجتمع.

٧ ـ إجراء بعض الدراسات المماثلة لتسليط الضوء على دور مدارس التعليم العام وغيرها من المؤسسات الثقافية الأخرى في المجتمع في تحقيق الأمن الفكري.

مقترحات الدراسة

استكمالاً للجهد المبذول في هذه الدراسة، ولتحقيق كامل الفائدة المنشودة؛ فإن الباحث يقترح أهمية إجراء البحوث والدراسات الآتية:

١ ـ الأمن الفكري في الإسلام ـ دراسة في المضمون التربوي.

٢ ـ ثقافة الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة ـ دراسة ميدانية ورؤية مستقبلية.

٣ ـ الأمن الفكري في السُنَّة النبوية.

٤ ـ المهام التربوية لمؤسسات المجتمع المدني في تحقيق الأمن الفكري.

٥ ـ دور الأنشطة الطلابية بالجامعة في تحقيق الأمن الفكري.

٦ ـ دور الأسرة التربوي في تحقيق الأمن الفكري عند الأبناء.

٧ ـ تفعيل مشاركة المؤسسات التربوية في تحقيق الأمن الفكري ـ الإعلام أُنموذجًا.

المراجـــــع

عثمان، محمد الصايم . و إبراهيم، إبراهيم الشافعي . (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م) . المسؤولية الأمنيـة ودور المؤسسـات التعليميـة في تحقيقهـا (الأسرة كنموذج) . ضمن سجل البحوث والأوراق العلمية المقدمة في ندوة المجتمع والأمن في دورتها السنوية (الثالثة) المنعقدة خلال الفترة من ٢١ - ٢٤/ ٢/ ١٤٢٥هـ الموافق ١١ - ١٤ إبريل ٢٠٠٤م . ج (٢) . الرياض : كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات .

الأصفهـاني، الراغـب . (١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م) . مُفـردات ألفـاظ القـرآن . تحقيق / صفوان عدنان داوودي . دمشق : دار القلم .

آل عايش، عبد الله بن حلفان بن عبد الله . (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م) . التربية الأمنية في الإسلام (الحل الأمثل للفتن) . دمشق : دار المحبة .

آل ناجي، محمد عبد الله . (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م) . المسئولية الأمنية للجامعات ومراكز البحـث العلمي . ضمن سـجل البحـوث والأوراق العلمية المقدمة في ندوة المجتمع والأمن في دورتها السنوية (الثالثة) المنعقدة خلال الفترة من ٢١ – ٢٤/ ٢/ ١٤٢٥هـ الموافق ١١ - ١٤ إبريل ٢٠٠٤م . ج (٢) . الرياض : كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات .

التركي، عبد الله بن عبد المحسن . (١٤٢٣هـ) . الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به . مكة المكرمة : رابطة العالم الإسلامي .

الجـبر، عبـد الله بـن عبد اللطيف . (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م) . دور الجامعة بين التثقيف والتوظيـف (دراسةٌ ميدانية) . حولية كليـة التربية . الدوحة : جامعة قطر، كلية التربية، السنة (١٧)، العدد (١٧) .

الجحني، علي بن فايز . (١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠ م) . الإعلام الأمني والوقاية من الجريمة . الرياض : أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، الرقم (٢٥٤) .

الحازمي، حجاب بن يحيى. (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م). الدور الأمني للمؤسسات التربوية والثقافية. ضمن سلسلة كتيب المجلة العربية. الرقم (١٠٤). الرياض: شعبان ١٤٢٦هـ/ سبتمبر ٢٠٠٥م.

الحوشان، بركة بن زامل. (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م). الوعي الأمني. الرياض: وزارة الداخلية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات.

الحوشان، بركة بن زامل. (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م). أهمية المؤسسات التعليمية في تنمية الوعي الأمني. ضمن سجل البحوث والأوراق العلمية المقدمة في ندوة المجتمع والأمن في دورتها السنوية (الثالثة) المنعقدة خلال الفترة من ٢١ - ٢٤/ ٢/ ١٤٢٥هـ الموافق ١١ - ١٤ إبريل ٢٠٠٤م. ج (٢). الرياض: كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات.

الداود، عبد المحسن بن سعد. (١٤١٦هـ). التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (بداياته وتطوره). الرياض: دار أراكان للنشر والتوزيع.

الرازي، محمد بن أبي بكرٍ بن عبد القادر. (١٩٧٩م). مُختار الصحاح. بيروت: دار الكتاب العربي.

راشد، علي. (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م). الجامعة والتدريس الجامعي. جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

الزهراني، سعد عبد الله بردي. (١٤١٦هـ). التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التُراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية.

الزهراني، هاشم بن محمد. (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م). الأمن مسئولية الجميع: رؤيةٌ مُستقبلية. ضمن سجل البحوث والأوراق العلمية المقدمة في ندوة المجتمع والأمن في دورتها السنوية (الثالثة) المنعقدة خلال الفترة من ٢١ - ٢٤/ ٢/ ١٤٢٥هـ الموافق ١١ - ١٤ إبريل ٢٠٠٤م. ج (٢). الرياض: كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات.

السالم، سالم محمد. (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م). واقع البحث العلمي في الجامعات: دراسة

لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . الرياض : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، عمادة البحث العلمي .

السديس ، عبد الرحمن بن عبد العزيز . (١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م) . الشريعة الإسلامية وأثرها في تعزيز الأمن الفكري . ضمن كتاب الأمن الفكري . الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية – مركز الدراسات والبحوث ، الإصدار رقم (٣٦٦) .

السُنبل ، عبد العزيز عبد الله . و عبد الجواد ، نور الدين محمد . (١٤١٤هـ / ١٩٩٣م). الأدوار المطلوبة من جامعات دول الخليج العربية في مجال خدمة المجتمع . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .

شمّاس ، سالم بن مستهيل . (١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م) . دراسات في علم النفس والصحة النفسية (رؤيةٌ مُعاصرة) . شبين الكوم : دار الكتب الجامعية الحديثة .

العايد ، أحمد . وآخرون . (١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م) . المُعجم العربي الأساسي . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . لاروس .

غنوم ، أحمد عبد الكريم . (١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م) . المسؤولية الأمنية للمؤسسات الاجتماعية . مجلة البحوث الأمنية . العدد (٣٤) . المجلد (١٥) . الرياض: كلية الملك فهد الأمنية – مركز البحوث والدراسات . شعبان / سبتمبر .

القرني ، محمد بن ناصر . (١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م) . المسئولية الأمنية للمؤسسات التعليمية. ضمن سجل البحوث والأوراق العلمية المقدمة في ندوة المجتمع والأمن في دورتها السنوية (الثالثة) المنعقدة خلال الفترة من ٢١ – ٢٤ / ٢ / ١٤٢٥هـ الموافق ١١ – ١٤ إبريل ٢٠٠٤م . ج (٢) . الرياض : كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات .

اللويحق ، عبد الرحمن بن معلا . (١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م) . الأمن الفكري : ماهيته و ضوابطه . ضمن كتاب الأمن الفكري . الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية – مركز الدراسات والبحوث ، الإصدار رقم (٣٦٦) .

المالكي ، عبد الحفيظ بن عبد الله . (١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م) . الأمن الفكري : مفهومه،

وأهميتـه ، ومُتطلبـات تحقيقه . مجلة البحوث الأمنيـة . العدد (٤٣) . المجلد (١٨) . الريـاض : كليـة الملك فهد الأمنية - مركز البحوث والدراسـات . شعبان / أغسطس .

متـولي ، نبيـل عبد الخالق متولي . وآخران . (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م) . المدخل في أصول التربية . الرياض : مكتبة الرُشد .

المجذوب : أحمد علي . (١٤٠٨هـ) . الأمن الفكري والعقائدي : مفاهيمه وخصائصه وكيفية تحقيقه . ضمن مادة كتاب نحو استراتيجيةٍ عربيةٍ للتدريب في الميادين الأمنية . الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

مجمع اللغة العربية . (د . ت) . المُعجم الوجيز . بيروت : المركز العربي للثقافة والعلوم .

الوادعي ، سعيد بن مسفر . (١٤١٨هـ) . الأمن الفكري الإسلامي . مجلة الأمن والحياة . العدد (١٨٧) . الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

التسمم بمادة الكحول المثيلي: التجربة الأردنية

المقدم. ثائر سليمان النسور(*)

١ ـ الإطار النظري للدراسة

برزت في الآونـة الأخيرة حـالات وفيات ناتجة عن تعاطي مـادة الكحول الميثيلي والذي يسـتخدمه المتعاطون بديلا من الكحول الإيثيلي المادة الأساسـية في المشروبـات الكحولية، حيـث اصبح من الضروري دراسـة هذه الحالات لمعرفة أسـبابها وهل هناك شـبه جنائية وراءها أم إن ذلك ناتج عن جهل الحالات بسمية مادة الكحول المثيلي، ويبقى التساؤل من أين تم الحصول على هذه المادة قد وجدت عبوات مع هذه الحالات كما وجدنا في الأسواق عبوات أخرى منه معبأة بهذه المادة ومدون عليها الكحول الطبي هو الكحول الإيثيلي وبناء وفق تصريح مدير الأمن العام وتوجيهات مدير إدارة المختبرات والأدلة الجرمية فقد أجريت دراسة في إدارة المختبرات والأدلة الجرمية على هذه الحالات وتم جمع عينات من السـوق المحلي حيث تم إجراء الفحص المخبري العلمي عليها وأثبت الفحص وجود مادة الكحول الميثيلي بهذه العينات.

إن بـروز هـذه الحـالات في المجتمـع الأردني وتحولها إلى ظاهرةقـد تؤدي الفتك بالمجتمـع نتيجـة وجـود وفيات عديـدة وخاصة أنها تحصـل لفئة الشـباب دون علمهم بخطـورة هـذه المادة وتضيف عبئا عـلى أجهزة الدولة واسـتنزاف طاقاتها للقضاء عليها إذا تحولـت إلى ظاهـرة. لذلك يجـب أن تتعاون الجهات المختصـة في الدولة لمحاربتها في بدايتها قبل تفاقمها.

دراسة حالات التسمم بمادة الكحول الميثيلي

بعد ظهور حالات وفيات عديدة أظهرت الفحوصات المخبرية في إدارة المختبرات والأدلـة الجرمية أن سـبب الوفـاة هو تعاطي مادة الكحول الميثـيلي لذلك برزت الحاجة

(*) رئيس الشعبة الإدارية، قسم السموم، مديرية الأمن العام، عمان، الأردن.

لمثـل هذه الدراسـة حيث أظهرت النتائـج ان هذه المادة متوفرة في السـوق على أنها مادة الكحول الطبي حيث أثبتت الفحوصات أنها مادة الكحول الميثيلي السامة وأن متعاطيها ودون علـم بها وجـد أنها أفضل تأثيرا من الكحول الإيثيلي لكن النتيجة كانت الوفاة أو العمى ثم الوفاة. وبعد دراسة هذه الحالات تبين ان معظم المدمنين على الكحول ومادة التنر والآغو. وكذلك ظهور ثلاثة حالات جديدة في رمضان الماضي وذلك لعدم تمكن المدمنين على شراء المشروبات الكحولية من محلات بيعها.

اهداف الدراسة

١ ـ التعريف بهذه المادة وخطورتها.

٢ ـ معرفـة الجهـات التـي تقـوم بتعبئـة هـذه المـادة وترويجهـا بديـلا للكحـول الإيثيلي (الطب).

٣ـ عدم توفر مادة الكحول الإيثيلي من السوق المحلي (محظورة من الصيدليات فقط)

٤ ـ منع تحولها إلى ظاهرة.

منهجية الدراسة

حـاول الباحث اعتماد الأسـلوب الإحصائي والتحليـل الفني المخبري لتحديد ضرر هذه المادة على جسم الإنسان، لكن كون الحالات التي ظهرت معظمها وفيات ركز الباحث على التحليل الوصفي والفني العلمي.

فرضيات الدراسة

تقـوم فرضية الدراسـة على أن هذه المادة سـامة جداً تـؤدي إلى وفيات عديدة في المجتمع خاصة الذين يتناولون مادة الكحول الإيثيلي دون علمهم بضرر هذه المادة البديلة.

معوقات الدراسة

أهم معوقات الدراسة أن جميع الحالات كانت وفيات، وأن الذين يتعاطون هذه المادة لايستطيعون التمييز بينها وبين الكحول الإيثيلي.

الدراسات السابقة

كانت هناك مجموعة من الدراسات السابقة التي انطلق منها الباحث كأساس علمي أثناء هذه الدراسة ، ولكن ما تميزت به هذه الدراسة عن سابقاتها أنها تناولت تحديداً موضوع تعاطي مادة الكحول الميثلي السام الذي أدى إلى ظهور العديد من حالات الوفاة.

ومن أبرز الدراسات السابقة عالمياً في هذا المجال :

١ ـ وجدت حالات تسمم بهذه المادة أدت إلى الوفاة لثلاث حالات من أصل ستة وأربعون حالة تسمم نتيجة وجود كميات بسيطة من هذه المادة أثناء تصنيع المشروبات الروحية في الولايات المتحدة الأمريكية في العقد السابع من القرن الماضي ١٩٧١[١].

٢ ـ وجدت حالات تسمم ووفاة في إيران نتيجة تناول مادة الميثانول السامة منها سبع عشرة حالة وفاة وحالتين فقد البصر عام ١٩٧٥[٢].

٣ ـ تم رصد ثمان حالات تسمم بمادة الميثانول من قبل مركزمعلومات السمية الياباني عام ٢٠٠٠[٣].

٤ ـ وجود حالات تسمم وصلت إلى ٤١٥ حالة في إيطاليا عام ١٩٨٨ ناتجة عن إضافة مادة الكحول الميثيلي السام إلى مادة الكحول الإيثيلي المادة الفعالة في المشروبات الروحية لأنها مادة رخيصة الثمن.

٥ ـ حدوث تسمم بهذه المادة لأطفال عام ١٩٩٥ في الصين لا تتجاوز أعمارهم عشرة أسابيع وذلك عن طريق الخطأ عندما استخدم الميثانول في صناعة طعام الأطفال بدل الماء المقطر[٤].

---

(1) Tonkabony , 1975.

(2) Fraser , 1989

(3) Tanaka etal , 1991.

(4) Bozza-marrubilni etal , 1987

٦ ـ حدوث تسمم لطفل عمره ثمانية أشهر نتيجة إصابته بنزلة برد وعولج بوضع زيت الزيتون على صدره وبعدها وضع مادة الميثانول الدافئ على صدرة ١٩٨٠[١].

٢ ـ الكحول وآثارها

تعريف الكحوليات

هي إحدى مجموعات المواد العضوية الكيماوية التي تحتوي مجموعة الهيدروكسيل(OH) مرتبطة بذرة كربون مشبعة، وهناك عشرات المواد من هذه المجموعة من أشهرها: الميثانول(CH_3OH)، الإيثانول(CH_3CH_2OH)، البروبانول($CH_3CH_2CH_2OH$) والايزوبروبانول ($CH_3(OH)\ CH_3CH$)........الخ[٢].

وهذه المركبات لها درجات غليان أضعاف مثيلاتها من المواد الهيدروكاربونية التي لها نفس الوزن الجزيئي، فعند مقارنة درجة غليان الميثانول وزنه الجزيئي (٤ , ٣٢)، نجدها (٦٥م). بينما نجدها (-٦ , ٨٨) في مركب الأيثان وزنه الجزيئي (٧ , ٣٠)، وذلك بسبب وجود الرابطة الهيدروجينية بين جزيئاتها. وسنورد شرحاً وتعريفا مفصلا لمركبين من هذه المجموعة هما مادة الميثانول موضوع هذه الدراسة ومادة الايثانول المادة الرئيسية(الفعالة) في المشروبات الروحية. ومقارنة بينهما من عدة خصائص.

الميثانول(Methanol)

مصدره: أهم وأشهر مصدرله في السابق باستخلاصه بواسطة التقطير التدميري للخشب عن طريق تسخينه لدرجات حرارة عالية جدا بغياب الهواء حيث اكتسب اسم كحول الخشب من هذه الطريقة. اما اليوم فمعظم مصدره من طريقة التحفيز الهيدروجيني لأول أكسيد الكربون على ضغط وحرارة عاليتين جدا بوجود مادة أكسيد الزنك مع الداي كرومات.

$$CO + H_2 \text{ ------------- } CH_3OH$$

(1) kahn&Blum , 1979.

(2)Organic Chemistry \ third edition.

صفاته الفيزيائية: هو أبسط هذه المجموعة من حيث الوزن الجزيئي حيث يبلغ(٣٢،٤) ،رمزه الكيماوي (CH_3OH) ، درجة انصهاره (–٩٧م)، درجة غليانه (٦٤م)، كثافته (٧٩, ٠غم/ لتر) وذائبيته في الماء إلى ما لا نهاية.

استعمالاته: يستخدم الميثانول في عدة مجالات منها:

١ ـ صناعة الدهانات ومزيلاتها.

٢ ـ صناعة مواد منع التجمد.

٣ ـ مذيب عضوي.

٤ ـ مادة مضافة بنزين السيارات.

٥ ـ صناعة محلول اللك.

٦ ـ صناعة الورنيش.

٧ ـ إفساد صلاحية الكحول الإيثيلي للاستخدام في المشروبات الروحية.

تأثيره: يؤثر الميثانول عند تناوله من قبل الإنسان على

١ ـ هبوط حاد في الدورة الدموية.

٢ ـ فشل نظام التنفس مما يؤدي إلى حدوث غيبوبة.

٣ ـ يؤثر على الجهاز العصبي المركزي.

السمية: يعتبر أشد سمية من مادة الايثانول بسبب تحلله السريع في الجسم بواسطة أنزيم (NADH+) وتحوله إلى مادة حامض الفورميك(HCOOH) ومادة الفورمالدهايد (HCHO) السامة جداً [1].

CH_3OH + NADH+ ------------------ HCHO + HCOOH

إعطاء المصاب كمية من الإيثانول(10%by I.v)

43%by oral   90%by oral

(1) **Jacobs&MC martin**1997

التي تعمل على تحطيم تكون مادة الفورمالدهاير (formaldehyde)

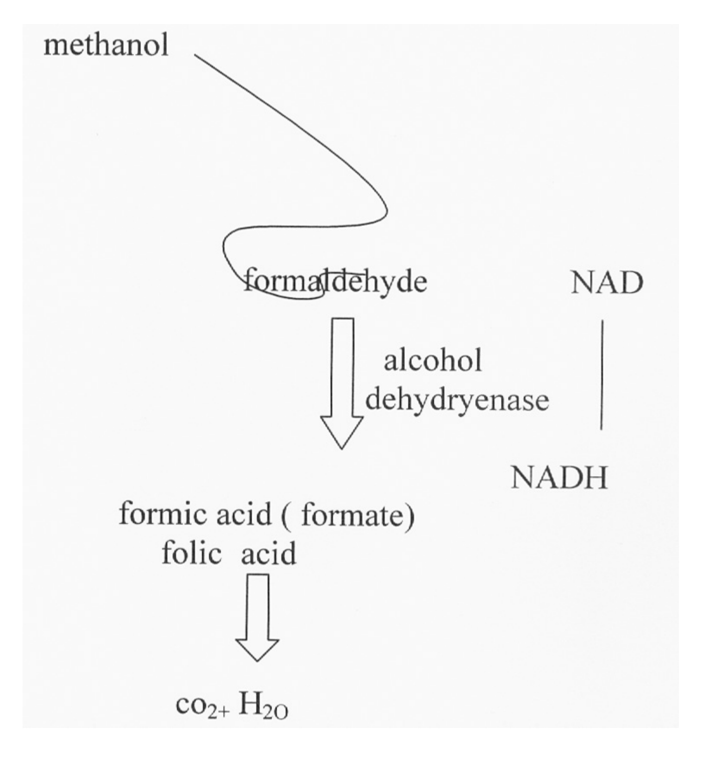
ومادة الفورميك اسميد(farmic acid)

وذلك بسب(affinity)عشق الكحول الإيثيلي(dehydroyerase alcohol)

وأن تركيز الكحول المستخدم للمعالجة(١٠٠–١٥٠ملم/ مللتر)

لضمان انتهاء مفعول وسمية المادة المتحولة.

:Methanol metabolism



$_{+}co_2\ H_{2O}$

آلية عمل(antidote) عند إضافة الإيثانول فإنه يعشق(alcohol dehydrogerase) أكثر بسبع مرات من الكحول المثيلي ويعمل على عكس التفاعل وتكوين مادة(acetaldehyde) ومن ثم تتحول إلى(acetate) حسب المعادلة. formaldehyde

ومن نتائج سميته:

أ- العمى إذا أخذ عن طريق الفم أو عن طريق النفس أثناء التعرض له لساعات تتجاوز الإثنتي عشرة ساعة ووصل تركيزه في الدم لأكثر من (٢٠ ملغم/ ١٠٠ مللتر دم).

ب- الوفاة إذا وصل تركيزه في الدم لأكثر من (٦٠ ملغم/ ١٠٠ مللتر) وقد تصل لأكثر من (٤٠٠ ملغم/ ١٠٠ مللتر) في بعض الحالات[1].

ج- ويمكن أن تحدث سمية تصل إلى الوفاة في حال تعرض الجلد له بكميات كبيرة وفترات طويلة تؤدي إلى تلف الجلد وتسربه للأوعية الدموية.

د- أكثر حالات التسمم عن طريق التنفس تحصل للعمال الذين يعملون في المصانع التي تصنع هذه المادة نتيجة تعرضهم لفترات طويلة.

المعالجة: تتم معالجة المصاب بإعطائه كمية قليلة من مادة الكحول الإيثيلي(antidote) عن طريق الحقن حيث تعمل على منع تحوله السريع إلى مادة حامض الفورميك ومادة الفورمالديهايد السامة جدا.[2]

الإيثانول(ETHANOL)

مصدره

يصنع في المشروبات الروحية خاصة بتخمير سكر الفواكه($C_6H_{12}O_6$) بوجود خميرة تحتوي على أنزيمات معينة تعمل سلسلة من التفاعلات الطويلة تحول السكر إلى مادة الإيثانول.

$$C_6H_{12}O_6 + (yeast) \text{ --------------- } 2CH_3CH_2OH\ (\sim95\%) + 2CO_2$$

(1)**Medical Toxicology**

(2)**Organic chemistry** \ third edition

وهذه الخميرة تنتج حوالي (٩٥٪) من الكحول ثم يقطر المحلول باستخدام مادة البنزين (C_6H_6) حيث نحصل على حوالي (١٠٠٪) كحول إيثيلي ويسمى هذ التركيز الناتج الإيثانول المطلق(Absolute Ethanol) .

يصنع للاستخدام الصناعي عن طريق التحفيز الهيدروجيني لمادة الإيثين الهايدروكربونية بوجود حامض معين.

$$CH_2{=}CH_2 + H_2O \text{ --- (Acid) -------- } CH_3CH_2OH$$

الإيثانول المطلق رخيص جدا لكن في حال استخدامه للمشروبات يصبح غالياً جداً حيث يتم إضافة مواد للإيثانول الصناعي ، مثل: الميثانول لإفساده حتى لايستخدم في المشروبات الروحية بطريقة غير مشروعة.

صفاته الفيزيائية: هو ثاني مادة في هذه المجموعة من حيث الوزن الجزيئي حيث يبلغ(٤٦,٠٧) ، رمزه الكيماوي (CH_3CH_2OH) ، درجة انصهاره (-١١٤م)، درجة غليانه (٧٨,٣م)، كثافته (٠,٧٩ غم/ لتر) وذائبيته في الماء إلى ما لا نهاية[1] .

استعمالاته: يستخدم الإيثانول في عدة مجالات منها:

١ ـ صناعة الدهانات ومزيلاتها.

٢ ـ صناعة مواد منع التجمد.

٣ ـ صناعة المشروبات الروحية.

السمية: يعتبرأقل سمية مقارنة مع مادة الميثانول حيث يتحلل في الجسم بواسطة انزيم (NADH+) وتحوله إلى مادة الاسيتالديهايد (Acetaldehyde) السامة .

$$CH_3CH_2OH + NADH+ \text{ ------------------ } CH_3CHO + H_2$$

ويكمن تأثيره على الجهاز العصبي والمخ حيث يسبب النوم والخمول وقلة النشاط رغم تأثير النشوة في البداية، ويعتبر من أخطر العقاقير كونه يستخدم في صناعة

(1) Moffat Clarkes . Analysis of drugs and poisons

المشروبات الروحية حيث يؤدي إلى الإدمان، والتسبب في حوادث السير والجرائم لمتعاطيه بكميات كبيرة.

ويؤدي للوفاة إذا أخذ بجرعات عالية حيث تبلغ الجرعة القاتلة في ما بين (٤٦٠ ملغم/ ١٠٠ مللتر) إلى (١٦٦٠ ملغم/ ١٠٠ مللتر).

وهو محرم في الشرائع السماوية، لكن هناك دول تسمح بتعاطيه لكن أن لاتزيد نسبته في الدم عن (٨٠ملغم/ ١٠٠ مللتردم) أثناء قيادة المركبات في بريطانيا ونسبة(٤٠) في أمريكا وباقي دول أوروبا.

المعالجة: يتم معالجة المصاب بإعطائه النالوكسين[1].

التحليل المخبري للكحول

من أشهر الطرق في التحليل الفني المخبري هو استخدام أجهزة الفصل الكروموتوغرافي الحاقن الغازي (phy/FID – Head Space gas chromatography) حيث يتم حقن العينات المراد تحليلها سواء كانت سوائل الجسم أو عبوات مباعة في الأسواق بعد تخفيفها بجهاز التخفيف (Diluter)

وإضافة مادة (Internal Standard)الضابط الداخلي للتأكد من صحة النتيجة وحساب التراكيز لعملية المعايرة.

الفحص : نسبة الكحول في الدم

١ـ يتم تحضير محاليل معيارية من الكحول الميثلي بتراكيز ٥٠ و١٠٠ و ١٥٠ و٢٠٠و٢٥٠ ملغم / ١٠٠ مللتر.

٢ ـ يتم تحضير internal st من n- propanol بتركيز ٢٠٠ ملغم / ١٠٠ مللتر .

٣ـ يتم حقن المحاليل المعيارية بجهاز (gc-head space)HS-GC وعمل منحنى معايرة .

---

(1) Medical toxicology 801-805

٤ ـ تصل عينات الدم للمختبر بأنابيب خاصة تحمل اسم الشخص صاحب العينة ورقم القضية .

٥ ـ يتم سحب ١ , ٠ مل من العينة(عينة دم) و ٩ , ٠ مل من INTERNAL ST. باستخدام جهاز (diluter) MICROLAB مخفف العينات ويتم وضعها في VIALS خاصة بحجم ١٠ مللتر تحمل لاصقاً عليه رقم القضية و اسم الشخص صاحب العينة

٦ ـ يتم وضع ال VIALS على مكانها الخاص في HS توضع العينات في rach بطريقة مرتبة ومسلسلة ثم يبدأ الجهاز بعمل تحليل للعينات و إعطاء النتيجة النهائية لتركيز الكحول الميثلي في الدم .

الجدول رقم (١) الطريقة المستخدمة في جهاز الHS

Gas cromotogrphy-headspace(Gc/hs)

جهاز كروموتوغرافيا جهاز الحاقن الغازي

GC PROGRAM

COMPANY NAME:Hewlett Packard.hp7694

Injecter temp180:c

Split ratio2:

Split flow2:

Type of column:copilly.hp35phenyl methyl cycloxane

Temp of column:init temp50 c

Init time1:

Rate10:

Final temp70:c

*gc run time 3:min

*detector temp250:c

H_2 FLOW30:

Air flow350:

M KUP5:

OUT PUT12:

Pressure11:

Spil ratio2:

Spil flow2:

Total flow5:

Calibration curve:

Std of ethanol:

50ppm100،ppm300،ppm400،ppm

Take about3،14 ml of ethanol dilutecl to500 ml of water) d.w.(its concentration will be500 ppm

Then you can prepare50،100،200،360،400:ppm

*internal standard:take250 m of n-prapanols then diluted lo1000 ml of the sample،then apply on the gc-hs

*retention time of ethanol2.305:

Retention time of methanol2.204:

Oven temperature	C70ه
Loop temperature	80
TR line temperature	90
GC cycle time	5.0
Vial eq. time	4.0
Pressurize time	0.2
Loop fill time	0.2
Inject time	1.0
Loop eq. time	0.05

٣ ـ أسباب الحالات والإجراءات

أسباب ظهور هذه الحالات:

١ ـ توفر المادة في السوق المحلي خاصة البقالات على أنها الكحول الطبي.

٢ ـ عدم معرفة متعاطيها بسميتها.

٣ ـ تأثيرها القوي على متعاطيها أفضل من الكحول الإيثيلي.

الإجراءات التي تمت بعد هذه الحالات:

١ ـ إجراء دراسة تحليلية علمية في إدارة المختبرات والأدلة الجرمية حيث أثبت وجودها في السوق على أنها الكحول الطبي.

٢ ـ تمت مخاطبة مديريات الشرطة لمعرفة المحلات التي تبيع هذه المواد ومصدرها.

٣ ـ تم إجراء مقابلات مع الإذاعة وبعض الصحف من قبل مدير الإدارة لتنبيه الناس عن مخاطرها وعدم شراء مادة الكحول الطبي إلا من الصيدليات.

النتائج:

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١ ـ الكحول من المواد المؤثرة عقليا وان الكحول الميثيلي أحدها ويمتاز بتأثيره القاتل سواء أخذ عن طريق الفم أو النفس وأحياناً عن طريق مسام الجلد أو عن طريق الاستنشاق تعرض الجلد له.

٢ ـ أثبتت الدراسة هذه المادة في العينات الماخوذة من أشخاص توفوا فجأة.

٣ ـ أثبتت الدراسة توفر هذه المادة في السوق وخاصة البقالات وتباع على أنها الكحول الطبي (الإيثيلي).

٤ ـ عدم معرفة الباعة لهذه المادة وخطورتها وبيعها للأشخاص المدمنين على الكحول

أدى لظهـور هـذه الحالات. وعدم وجود موانع لبيـع مادة الكحول الطبي في غير الصيدليات.

تحليل النتائج:

بعـد إجـراء التجـارب العلمية والعمليـة والمتعلقة بمضمون البحـث أعلاه وبعد إجـراء التحليـل الإحصائي عـلى الفئات العمرية ونـوع الجنس والأعـراض التشريحية الظاهـرة لدى تشريـح الحالات من قبل الطب الشرعي المتمركـز في جميع أنحاء المملكة وبعد التحليل تبين مايلي:

أ ـ حسب الفئة العمرية:

الفئة العمرية/ سنة	التكرار
٢٥-٣٠	٥
٣١-٣٥	٥
٣٦-٤٠	٦
٤١-٤٥	٣
٤٦-٥٠	١
٥١ فما فوق	١

ب ـ التوزيع الجغرافي:

الإقليم	التكرار
الشمال	٣
الجنوب	٢
الوسط	١٧

ج ـ الجنس:

الذكور ٢٠

الإناث ٢

وبعـد الانتهـاء من عملية التحليـل الإحصائي تبين أن الحـالات تركزت في إقليم الوسـط والشـمال والجنوب ضمن الفئات العمرية (من ٢٥-٥١)سـنة وكانت الأغلبية من جنس الذكور وخاصة الأشـخاص المدمنين على مادة الكحول الإيثيلي ولكن لعدم توفر هذه المادة قاموا باسـتخدام مادة الكحول الميثيلي كمادة بديلة للمشروبات الروحية كونها متوفرة في الأسواق الشعبية وبعض الباعة المتجولين بأسعار منخفضة.

التوصيات:

١ ـ متابعة إدارة البحث الجنائي لهؤلاء الأشخاص الذين يقومون بتوزيع هذه المادة لمعرفة مصدرها الرئيسي وجهات تصنيعها.

٢ـ إرسـال أيـة عينـات تُضبط للفحص لـدى المختبرات والأدلة الجرمية / قسـم التحاليل الكيماوية .

٣ ـ مخاطبة وزارة الصناعة والتجارة والصحة للتنبيه بعدم بيع مادة الكحول الطبي إلا من خلال الصيدليات وعدم بيعها في البقالات والمحلات التجارية العادية.

٤ ـ توجيـه الـرأي العـام من خلال الإذاعة والتلفزيون ووسـائل الإعلام إلى عدم شراء هذه المواد إلا من الصيدليات لوجود مادة مشابهة من ناحية شكل العبوة تحتوي على مادة الكحول الميثلي السام. كما هو مبين في الملحق (١).

ملحق (ا) صورة لعبوة لمادة الكحول الطبي معبأة بمادة الكحول الميثيلي السام.



الجدول رقم (٢) يبين الحالات التي تم فحصها وتركيز مادة الكحول المثيلي من ١/ ١/ ٢٠٠٧ ولغاية ١/ ١٠/ ٢٠٠٧

الحالة	العمر بالسنه	الجنس	الجهة المرسلة	التركيز ملغم/ ١٠٠ مللتر دم	الأعراض
١	٣٤	ذكر	م. الأمير حمزة	١٣٢	لا يوجد
٢	٣٠	ذكر	م. البشير	١٦٧	احتشاء بالجسم
٣	٣٢	ذكر	م. البشير	١٣٢	لا يوجد
٤	٣٥	ذكر	م. البشير	٣٤٧	لا يوجد
٥	٣٧	ذكر	م. البشير		
٦	٣٧	ذكر	م. البشير	١٦٤	لا يوجد
٧	٢٥	ذكر	م. البشير		موت دماغي
٨	٤٥	ذكر	م. البشير	١٢٨	غيبوبةوتوقف التنفس
٩	٣٤	ذكر	م. الامير حمزة	٢٢٤	لا يوجد
١٠	٣٦	ذكر	م. الامير فيصل	٤٤٨	غيبوبة واحتشاء بالدماغ
١١	٥٠	ذكر	م. البشير	اكثر من ٢٥٠	لا يوجد
١٢	٤٠	ذكر	م. البشير	٣٧٧	غيبوبة واحتشاء بالدماغ
١٣	٢٦	ذكر	الطب الشرعي/ الشمال	٢٤٠	لا يوجد
١٤	٥٢	أنثى	م.معان الحكومي/ الطب الشرعي	٣٧٧	لا يوجد
١٥	٣٥	ذكر	الطب الشرعي/ الشمال	اكثر من ٢٥٠	لا يوجد
١٦	٤٥	ذكر	م. الامير فيصل	١٢٨	توقف التنفس
١٧	٣٧	ذكر	مسرح الجريمة/ الكرك	اكثر من ٢٥٠	لم تشرح الجثة
١٨	٤٠	ذكر	الطب الشرعي/ الشمال	اكثر من ٢٨٠	لا يوجد
١٩		ذكر	م. البشير	العينة غير صالحة للتركيز	لا يوجد
٢٠	٢٥	أنثى	م. البشير	٢٦٢	علامات إدمان الكحول/ انتحار
٢١	٤٢	ذكر	م. البشير	٢٦٤	لا يوجد
٢٢		ذكر	م. البشير	٣٨٤	لا يوجد

المراجع

١ - كلارك لتحليل السموم والمخدرات (Clark's Analysis of Drug & Poisons)

٢- الموسوعة الجنائية العلمية (Encyclopedia of Forensic & Science)

٣- السموم الطبية (Medical Toxicology)

٤- الكيمياء العضوية(organic Chemistry /third edition by solomons)

Tonkabony SHE (1975) postmortem blood concentration of methanol in 17 cases of fatal poisoning from contraband Vodka .Forensic SCI3-6:1

Fraser AD,MacNeil w (1989) Gas Chromatographic analysis of methyl formate and application in methanol poisoning cases .J Anal Toxical76-13:73

Tanka E ,Honda K ,Horighuchi et al (1991).postmortem determination of the biological distribution of formic acid in methanol intoxication .J forensic SCI938-936 :36

Jacobsen D,MCMartin KE (1997).Antidotes for methanol and ethylene glycol poisoning J Toxicol Clin Toxicol.43-127 ,35

Lewis RJ.(1996)Sax‹s dangerous properties of industrial materials9 ,th ed Van Nostrand Reinhold.

Jacobsen and Mc Martin .(1986),methanol and ethylene glycol poisoning. Mechanism of Toxicity clinical course ,Diagnosis and treatment 334-309 :1medical toxicology.

Medical toxicology Matthew J.Ellenhorn MD 1988 Page.805-801

Encyclopedia of toxicology 296-295 philip weler volume.(2)

Maryadele J ,Ann Smith and patricia E2001.

Clarke‹s Analysis of Drugs and poisons third edition Anthony c Moffat ،2004p.1235

Merck index thirteenth edition page،5984 Encyclopedia of chemical، Drugs and Biological.

Kendal Lp ،Ramanatham AN .(1952) Excretion of formate after methanol ingestion in man . Biochem J.426-54:424

Leaf G،Zatman LJ .(1952)Astudy of the condition under which methanol may exert a toxic hazard in industry Brit J Ind Med.31-9:19 ،

Baselt RC .(1982)Disposition of toxic drugs and chemicals in man2 .nd edition .Biomedical Publ . Davis Califorin.19:492

Bozza– Marrubini M،Ghezzi Laurenzir ،Veelli P .(1987) Intossicazioni acute :meccanismi،diagnosi e terapia .II ed OEMf ،Milano.

Kahn A،Blum D .(1979)Methyl alcohol poisoning in an 8 month old boy. An unusual route of intoxication .J pediatr.43-841 :94

Bozza– Marrubini M .(1987)Collective poisoning by methanol–adulterated wine in italy .1986 ،Newsletter of the European Association of poison control centres ،April.

حقوق المتهمين الأحداث
في اتفاقية حقوق الطفل

د. عبدالحميد بن عبدالله الحرقان[*]

مقدمـــــة

نظراً لعـدم نضـج الأطفـال بدنياً وعقلياً فإنهـم يعدون في حاجة ماسـة إلى حماية ورعايـة قانونية خاصـة تتمثل في وجوب تمكينهم مـن التمتع بمجموعة من الحقوق والحريات التي تكفل لهم التمتع بطفولة سعيدة وحياة كريمة؛[1] وهو ما سعت إلى تحقيقه اتفاقية حقوق الطفل[2] التي تم تبينها من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام ١٩٨٩م. وتكتسب هذه الوثيقة أهميتها ليس مما احتوت عليه من قواعد مهمة لحماية الأطفال فحسب، بل أيضاً من القبول العالمي بهذه الوثيقة، حيث وقعت ٦١

(*) أستاذ العدالة الجنائية المساعد بكلية الملك فهد الأمنية والمعهد العالي للدراسات الأمنية.

(١) انظر ديباجة إعلان حقوق الطفل، اعتمد ونشر على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة ١٣٨٦ (د-١٤) المؤرخ في ٢٠ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٥٩م. للاطلاع على نسخة عربية مترجمة للإعلان، انظر بسـيوني. محمود. الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسـان (القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٣)، الجزء الأول، ص ٨٦٥-٨٦٧. متوافـرة عـلى الإنترنت من خلال موقع مكتبة حقوق الإنسـان بجامعة منيسوتا على الرابط التالي: http://www1.umn.edu/humanrts/arabic/

انظر أيضاً الإعلان العالمي لحقوق الإنسـان، اعتمد بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢١٧ ألف (د-٣) المؤرخ في ١٠ كانون الأول/ ديسـمبر ١٩٤٨م، المادة (٢٥/ ٢). نسخة رسمية من الإعلان باللغة العربية متوافرة على موقع المفوضية السامية للأمم المتحدة لحقوق الإنسان على الإنترنت على الرابط التالي: http://www2.ohchr.org/arabic/index.htm

العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، اعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٢٢٠٠ ألف (د-٢١) المؤرخ في ١٦ كانون/ ديسـمبر ١٩٦٦م تاريـخ بـدء النفاذ: ٢٣ آذار/ مارس ١٩٧٦م، المادة (٢٤/ ١). للاطلاع على نسـخة عربية مترجمة للعهد، انظر بسيوني، مرجع سابق، الجزء الأول، ص ٧٩-٩٦. متوافرة على الإنترنت من خلال موقع مكتبة حقوق الإنسان بجامعة منيسوتا، مرجع سابق.

(٢) اتفاقيـة حقـوق الطفل، اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديـق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٤٤/ ٢٥ المؤرخ في ٢٠ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٨٩م، تاريخ بدء النفاذ: ٢ أيلول/ سبتمبر ١٩٩٠م. للاطلاع على نسخة عربية مترجمة للاتفاقية، انظر بسيوني، مرجع سابق، الجـزء الأول، ص ٨٧٥-٨٩٤. متوافـرة عـلى الإنترنـت من خلال موقع مكتبة حقوق الإنسـان بجامعة منيسوتا، مرجع سابق.

دولة عليها في اليوم الذي تم فتحها للتوقيع في ٢٦ يناير/ كانون الثاني ١٩٩٠م، ودخلت حيز التنفيذ بعد سبعة أشهر من ذلك في ٢ سبتمبر/ أيلول ١٩٩٠م بعد أن حصلت على العدد اللازم من التصديقات وفقاً للمادة (٤٩/ ١) من الاتفاقية[١]. وهي بذلك تتميز عن باقي اتفاقيات الأمم المتحدة لحقوق الإنسان التي أخذت سنوات وفي بعض الحالات عقوداً حتى حصلت على العدد اللازم من التصديقات لتدخل حيز التنفيذ، وأبرزها العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية[٢] اللذان تم تبنيهما في عام ١٩٦٦م ولم يدخلا حيز التنفيذ إلا بعد مضي عقد كامل على ذلك أي في عام ١٩٧٦م[٣]. ويعزز القول إن هناك قبولاً عالمياً لما ورد في اتفاقية حقوق الطفل من أحكام قيام جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة والبالغ عددهم ١٩٢ دولة باستثناء الولايات المتحدة الأمريكية والصومال بالمصادقة على هذه الاتفاقية [٤].

ولتعزيز حماية الحقوق التي نصت عليها اتفاقية حقوق الطفل، فقد تم بموجب

---

(١) فقد نصت المادة (٤٩/ ١) من اتفاقية حقوق الطفل على أن «يبدأ نفاذ هذه الاتفاقية في اليوم الثلاثين الذي يلي تاريخ إيداع صك التصديق أو الانضمام العشرين لدى الأمين العام للأمم المتحدة».

(٢) العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، اعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٢٢٠٠ ألف (د-٢١) المؤرخ في ١٦ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٦٦م تاريخ بدء النفاذ: ٣ كانون الثاني/ يناير ١٩٧٦م. للاطلاع على نسخة عربية مترجمة للعهد، انظر بسيوني، مرجع سابق، الجزء الأول، ص ١١٩-١٢٨. متوافرة على الإنترنت من خلال موقع مكتبة حقوق الإنسان بجامعة منيسوتا، مرجع سابق.

(3) Fottrell, D., 'One Step Forward or Two Steps Sideways? Assessing the First Decade of the Children's Convention on the Rights of the Child', in Revisiting Children's Rights: 10 Years of the UN Convention on the Rights of the Child, ed. by D Fottrell, (The Hague: Kluwer Law International, 2000), p. 1 [hereinafter One Step Forward].

يمكن الاطلاع على قائمة الدول التي قامت بالمصادقة على العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ١٩٦٦ من خلال موقع المفوضية السامية للأمم المتحدة لحقوق الإنسان على الإنترنت، مرجع سابق.

(4) Kilkelly, U., ‹Youth Justice and Children's Rights: Measuring Compliance with International Standards›, 8.3 *Youth Justice* (2008), 187, p. 188 [hereinafter International Standards].

قائمة بالدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة متوافرة على موقع منظمة الأمم المتحدة على الإنترنت على الرابط التالي: <http: //www.un.org>

المـادة (٤٣/ ١) من الاتفاقية إنشـاء لجنة حقوق الطفل التـي تختص بمراقبة مدى التزام الـدول الأعضاء بأحـكام الاتفاقية. وتتكون اللجنة من ١٨ عضـواً من مواطني الدول الأعضاء في الاتفاقية، يتم انتخابهم من قبل الدول الأعضاء بناءً على كفاءتهم وبصفتهم الشـخصية وليس كممثلين للدول التي يحملون جنسيتها، ويراعى عند انتخاب أعضاء اللجنة عدالة التوزيع الجغرافي وتمثيل مختلف النظم القانونية الرئيسة في اللجنة[١]. تقوم اللجنة بممارسة اختصاصها الرقابي من خلال النظر في تقارير الدول الأعضاء التي تتطلب الاتفاقية تسليمها للجنة من قبل الدول الأعضاء عن التدابير التي اتخذتها من أجل حماية الحقوق المنصوص عليها في الاتفاقية، وعن التقدم الذي أحرزته في خلق الظروف المناسبة التي من شأنها تسهيل تمتع الأطفال بحقوقهم المنصوص عليها في الاتفاقية، خلال سنتين من تاريخ دخول الاتفاقية حيز التنفيذ في الدولة، وكل خمس سـنوات بعد ذلك[٢]. بعد قيام لجنة حقوق الطفل باستلام التقرير ودراسته، تتبنى اللجنة ما يعرف بـ»الملاحظات الختاميـة»(Concluding Observations) بخصـوص التقريـر محل الدراسـة والذي يتضمن آراء ومقترحات اللجنة إزاء التقرير المقدم إليها[٣].

بالإضافة إلى الملاحظات الختامية، تتبنى لجنة حقوق الطفل ما يعرف بـ»التعليقات العامـة» (General Comments)[٤]؛ بخـلاف الملاحظات الختامية التي تكون موجهة بشكل خاص إلى الدولة مقدمة التقرير محل الدراسة فإن التعليقات العامة تكون موجهة لجميع الدول الأعضاء في الاتفاقية. تنبع أهمية هذه التعليقات ليس من كونها ملزمة قانوناً للدول الأطراف نظراً لأن اللجنة لا تملك صلاحية إصدار قرارات قضائية ملزمة؛ فاللجنة

وتجدر الاشارة هنا إلى أنه بالإضافة إلى الـ ١٩٠ دولة العضو في الأمم المتحدة التي قامت بالمصادقة على اتفاقية حقوق الطفل، فقد قامت جزر كوك ونيو وهما من المناطق التابعة لنيوزيلاندا وكذلك الكرسي الرسولي (الفاتيكان) التي تعد مراقباً دائماً في منظمة الأمم المتحدة بالمصادقة على الاتفاقية وبذلـك يكـون العـدد الفعلي للأعضاء في الاتفاقية ١٩٣. يمكن الاطـلاع على قائمة الدول التي قامت بالتصديق على اتفاقية حقوق الطفل من خلال موقع المفوضية السامية للأمم المتحدة لحقوق الإنسان على الإنترنت، مرجع سابق.

(١) انظر اتفاقية حقوق الطفل، المادة (٤٣/ ٢).

(٢) انظر المرجع نفسه، المادة (٤٤).

(٣) انظر المرجع نفسه، المادة (٤٥/ د).

(٤) انظر المرجع نفسه.

جهة استشارية وليست قضائية، بل من كونها صادرة -بالإجماع- من جهة ذات مرجعية عالمية تضم في عضويتها مجموعة من الخبراء في مجال حقوق الطفل تم انتخابهم من قبل الدول الأعضاء ليمثلوا وجهة نظر عالمية حول معنى وطبيعة الحقوق والحريات التي تتضمنها الاتفاقية[١].

وتصديق المملكة العربية السعودية على اتفاقية حقوق الطفل في ٢٦ يناير/ كانون الثاني ١٩٩٦م يؤكد اهتمام حكومة المملكة والتزامها بحماية حقوق الطفل وفقاً لما نصت عليه الاتفاقية من أحكام باستثناء تلك التي تخالف أحكام الشريعة الإسلامية التي تحفظت عليها المملكة[٢]، حيث إن الشريعة الإسلامية تمثل دستور المملكة العربية السعودية وفقاً للمادة (١) من النظام الأساسي للحكم[٣].

---

(١) فالقرارات والآراء التي تصدر عن لجنة حقوق الطفل -والحالة هذه- لا تختلف قيمتها القانونية عن القرارات والآراء التي تصدر عن اللجان الرقابية المنشأة بموجب اتفاقيات الأمم المتحدة لحقوق الإنسان الأخرى وعلى وجه الخصوص لجنة حقوق الإنسان المنشأة بمقتضى المادة (٢٨/ ١) من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية ١٩٦٦. لمزيد من التفصيل حول القيمة القانونية لقرارات وآراء لجنة حقوق الإنسان، انظر
Harris, D, ‹The International Covenant on Civil and Political Rights and the United Kingdom: An Introduction›, in *The International Covenant on Civil and Political Rights and the United Kingdom Law*, ed. by D Harris and S Joseph, (Oxford: Clarendon Press, 1995), pp. 20-41; Nowak, M, 'The International Covenant on Civil and Political Rights', in *An Introduction to the International Protection of Human Rights*, ed. by R Hanski & M Suksi, (Turku/Åbo: Institute for Human Rights, Åbo Akademi University, 1999), pp. 92-94; McGoldrick, D, *The Human Rights Committee: Its Role in the Development of the International Covenant on Civil and Political Rights* (Oxford: Clarendon Press, 1991), pp. 92-96.

(٢) فقد أدخلت المملكة العربية السعودية عند مصادقتها على اتفاقية حقوق الطفل تحفظاً عاماً نصه «تتحفظ حكومة المملكة العربية السعودية على جميع مواد الاتفاقية التي تخالف أحكام الشريعة الإسلامية». يمكن الاطلاع على التحفظات التي أدخلتها الدول التي قامت بالتصديق على اتفاقية حقوق الطفل من خلال موقع المفوضية السامية للأمم المتحدة لحقوق الإنسان على الإنترنت، مرجع سابق. فيما يتعلق باهتمام حكومة المملكة والتزامها بحماية حقوق الأطفال، انظر
Committee on the Rights of the Child: *Initial Report of Saudi Arabia due in 1998*, U.N. Doc.CRC/C/61/Add.2 (2000); Committee on the Rights of the Child: *Second Periodic Report of Saudi Arabia due in 2003*, U.N. Doc.CRC/C/136/Add.1 (2005).

(٣) النظام الأساسي للحكم الصادر بالأمر الملكي رقم (أ/ ٩٠) وتاريخ ٢٧/ ٨/ ١٤١٢هـ. نشر في

ونظراً لقلة البحوث العلمية العربية التي تعنى بحقوق الطفل، فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على الحقوق التي يتمتع بها الأطفال في ظل اتفاقية حقوق الطفل والتي يجب على الدول الأعضاء في الاتفاقية وعلى وجه الخصوص المملكة العربية السعودية بحكم مصادقتها على الاتفاقية احترامها وتوفير الحماية اللازمة لها. إلا أن نطاق هذه الدراسة -كما يشير عنوانها- سوف يقتصر على الحقوق التي يتمتع بها المتهمون الأحداث في ظل اتفاقية حقوق الطفل خلال جميع مراحل الدعوى الجنائية ابتداءً من تحريكها وانتهاءً بصدور حكم نهائي فيها نظراً لما أرسته هذه الاتفاقية من قواعد مهمة وشاملة للتعامل مع المتهمين والجانحين الأحداث، ونظراً لما قد تتعرض له هذه الفئة من تهميش في المجتمع لخروجها على الأطر الاجتماعية والقانونية وهو ما قد لا يجعلها محل اهتمام أو

جريدة أم القرى، العدد (٣٣٩٧) في ٢/ ٩/ ١٤١٢هـ. وقد أكدت مواد النظام الأساسي في أكثر من موضع المكانة الدستورية التي تتمتع بها أحكام الشريعة الإسلامية في المملكة العربية السعودية وسموها على جميع الأنظمة التي تصدرها الدولة، ووجوب توافق ما تصدره الدولة من أنظمة مع أحكام الشريعة الإسلامية كشرط لدستوريتها. وقد جاء في المواد (١)، (٧)، (٢٦)، (٤٨)، (٦٧) من النظام الأساسي للحكم ما نصه:

(١) المملكة العربية السعودية دولة عربية إسلامية، ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله، صلى الله عليه وسلم.

(٧) يستمد الحكم في المملكة العربية السعودية سلطته من كتاب الله تعالى وسنة رسوله، وهما الحاكمان على هذا النظام وجميع أنظمة الدولة.

(٢٦) تحمي الدولة حقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية.

(٤٨) تطبق المحاكم على القضايا المعروضة أمامها أحكام الشريعة الإسلامية وفقاً لما دل عليه الكتاب والسنة وما يصدره ولي الأمر من أنظمة لا تتعارض مع الكتاب والسنة.

(٦٧) تختص السلطة التنظيمية بوضع الأنظمة واللوائح فيما يحقق المصلحة أو يرفع المفسدة في شؤون الدولة وفقاً لقواعد الشريعة الإسلامية، وتمارس اختصاصاتها وفقاً لهذا النظام ونظامي مجلس الوزراء ومجلس الشورى.

لمزيد من التفصيل حول وضع الشريعة الإسلامية الدستوري في إطار البنية التنظيمية للمملكة العربية السعودية، انظر ابن باز. أحمد. النظام السياسي والدستوري للمملكة العربية السعودية (الطبعة الثالثة، ٢٠٠٧)، ص ٩٧-٩٨؛ المرزوقي. محمد. السلطة التنظيمية في المملكة العربية السعودية (الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢٥)، ص ٧١-٧٧.

تعاطف الرأي العام أو الحكومة، ومن ثم إمكانية تعرض حقوقهم التي تكفلها الاتفاقية للانتهاك دون أن تثير مثل هذه الانتهاكات أي انتباه يذكر[١].

وإن كان محور اهتمام هذه الدراسة هو التعرف على حقوق الأحداث وفقاً لأحكام اتفاقية حقوق الطفل، وما صدر عن لجنة حقوق الطفل من آراء، إلا أنه نظراً لكون صائغي الاتفاقية لم يريدوها أن تكون إعادة لما ورد في اتفاقيات حقوق الإنسان الأخرى التي سبقتها من أحكام فإنهم لم يوردوا بعض الحقوق التي كفلتها تلك الاتفاقيات للمتهمين البالغين والأحداث على حد سواء[٢]. وحيث إن المادة (٤١/ ب) من اتفاقية حقوق الطفل نصت صراحة على أنه «ليس في هذه الاتفاقية ما يمس أي أحكام تكون أسرع إفضاءً إلى إعمال حقوق الطفل والتي قد ترد في القانون الدولي الساري على تلك الدولة»، فإنه عندما تستدعي الحاجة إلى ذلك فسوف يتم الرجوع إلى اتفاقيات حقوق الإنسان الأخرى، والقرارات الصادرة عن الأجهزة الرقابية التابعة لها وعلى وجه الخصوص ما ورد من أحكام في العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية ١٩٦٦[٣]، واتفاقية مناهضة

---

(1) Fottrell, D., ‘Bringing Rights All the Way Home: Some Issues of Law and Policy in International Law and Juvenile Justice’, in *Youth Justice: Theory and Practice*, ed. by J Pickford, (London: Cavendish Publishing Limited, 2000), pp. 99-100 [hereinafter Juvenile Justice].

(2) Schabas, W & Sax, H., ‹Article 37: Prohibition to Torture, Death Penalty, Life Imprisonment and Deprivation of Liberty›, in *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*, ed. by A Alen, *et al*, (Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 2006), p. 40.

(٣) فتحمل هذه الوثيقة أهمية كبرى؛ فهي تعد أهم اتفاقية دولية لحقوق الإنسان على الإطلاق، وهي تعد -بحسب وصف الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان لها- «عمدة مواثيق حقوق الإنسان الدولية ... حيث تقاس مدى حساسية دولة ما نحو مسائل حقوق الإنسان عموماً على ضوء الحقوق الواردة بهذا العهد». انظر الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان. مدى انسجام الأنظمة السعودية مع اتفاقيات حقوق الإنسان الرئيسية (الرياض: الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان، ١٤٢٨)، ص ١٩١. متوافر على الإنترنت من خلال موقع الجمعية على الرابط التالي: http://www.nshrsa.org

التعذيب ١٩٨٤[١]، والاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان ١٩٥٠[٢]، خصوصاً أن المتهمين الأحداث يتمتعون -في حدود ما تسمح به مرحلتهم السنية- بجميع الحقوق المنصوص عليها في هذه الاتفاقيات بصفتهم أفراداً[٣]. وسوف يتم الرجوع كذلك إلى ما ورد من أحكام في قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد

---

(١) اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة، اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٣٩/ ٤٦ المؤرخ في ١٠ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٨٤م، تاريخ بدء النفاذ: ٢٦ حزيران/ يونيه ١٩٨٧م. للاطلاع على نسخة عربية مترجمة للاتفاقية، انظر بسيوني، مرجع سابق، الجزء الأول، ص ٦٩٤-٧٠٨. متوافرة على الإنترنت من خلال موقع مكتبة حقوق الإنسان بجامعة منيسوتا، مرجع سابق.

(٢) الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، اتفاقية حماية حقوق الإنسان في نطاق مجلس أوروبا، الموقعة في روما في ٤ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٥٠م. للاطلاع على نسخة عربية مترجمة من الاتفاقية الأوروبية والبروتوكولات الملحقة بها، انظر بسيوني، مرجع سابق، الجزء الثاني، ص ٥٤-١١٢. متوافرة على الإنترنت من خلال موقع مكتبة حقوق الإنسان لجامعة منيسوتا، مرجع سابق. وتنبع أهمية هذه الاتفاقية من حقيقة أحتوائها على جهاز رقابي فعال (المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان) قام بحكم أختصاصه بإرساء مبادئ مهمة يمكن الاسترشاد بها عند الحاجة لتحديد نطاق ومضمون حقوق المتهمين الأحداث في ظل اتفاقية حقوق الطفل. للتعرف بالتفصيل على آلية عمل المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان، انظر
Clements, L, *et al, European Human Rights: Taking a Case under the Convention, 2nd edn* (London: Sweet & Maxwell, 1999); Dijk, P, *et al, Theory and Practice of the European Convention on Human Rights, 4th edn* (Oxford: Intersentia, 2006), pp. 32- 93.

(3) Human Rights Committee, *General Comment 17*, Article 24 (Thirty-fifth session, 1989), Compilation of General Comments and General Recommendations Adopted by Human Rights Treaty Bodies, U.N. Doc. HRI/GEN/1/Rev.1 at 23 (1994), para. 2.

من الجدير بالإشارة هنا أيضاً أن لجنة حقوق الإنسان نصت على أن المتهمين الأحداث يتمتعون بجميع الضمانات المنصوص عليها في المادة (١٤) من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية (الخاصة بالحق في محاكمة عادلة) بصفتهم أفراداً، بالإضافة إلى تمتعهم ببعض الحقوق الخاصة بهم بصفتهم أحداثاً وفقاً للمادة (١٤/ ٤) من العهد الدولي. انظر Human Rights Committee, *General Comment 32, Article 14: Right to Equality Before Courts and Tribunals and to a Fair Trial*, U.N. Doc. CCPR/C/GC/32 (2007), para. 42.

بكـين)[1]، ومـا ورد من أحكام في قواعد الأمم المتحدة بشـأن حماية الأحداث المجردين مـن حريتهـم[2]. وإن كان مـا ورد في هـذه الوثائق من أحكام تمثـل توصيات غير ملزمة للـدول، إلا أن أهميتهـا تنبثق من كونها تمثل توضيحاً لما ورد في اتفاقية حقوق الطفل من أحكام مجملة، خاصة أن لجنة حقوق الطفل عند ممارستها لاختصاصها الرقابي فيما يتعلق بحقوق الأحداث في ظل الاتفاقية تشير باستمرار إلى ما ورد في هذه الوثائق من أحكام وضرورة مراعاتها للوفاء بالتزامات الدول الأعضاء في ظل اتفاقية حقوق الطفل[3].

ولتحقيق أهداف هذه الدراسـة، فقد تم تقسيمها إلى ثلاثة فصول. يتناول الفصل الأول المبادئ التي تقوم عليها اتفاقية حقوق الطفل والأهداف التي تسـعى إلى تحقيقها في إطـار نظـام العدالـة الجنائيـة الخـاص بالأحداث. أمـا الفصل الثاني فيتنـاول حقوق المتهمين الأحداث في مرحلة ما قبل المحاكمة، بينما يتناول الفصل الثالث والأخير حقوق المتهمين الأحداث خلال مرحلة المحاكمة وحتى صدور حكم نهائي بحق المتهم الحدث. وفي خاتمة هذه الدراسـة سوف يتم اسـتعراض أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة والاقتراحات التي توصي بها.

---

(١) قواعـد الأمـم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شـؤون قضاء الأحـداث (قواعد بكين)، اعتمدت ونشرت على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٣٣/ ٤٠ المؤرخ في ٢٩ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٨٥م. للاطلاع على نسخة عربية مترجمة لهذه الوثيقة، انظر بسيوني، مرجع سابق، الجزء الأول، ص ٧٦٧-٧٧٧.

(٢) قواعـد الأمم المتحدة بشـأن حماية الأحداث المجردين من حريتهـم، أوصى باعتمادها مؤتمر الأمم المتحـدة الثامـن لمنـع الجريمة ومعاملـة المجرمين، المعقـود في هافانا من ٢٧ آب/ أغسـطس إلى ٧ أيلول/ سبتمبر ١٩٩٠م، كما اعتمدت ونشرت على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٤٥/ ١١٣ المؤرخ في ١٤ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٩٠م. للاطلاع على نسخة عربية مترجمة لهذه الوثيقة، انظر بسـيوني، مرجع سـابق، الجـزء الأول، ص ٦٦٥-٦٨٠. متوافرة على الإنترنت من خلال موقع مكتبة حقوق الإنسان بجامعة منيسوتا، مرجع سابق.

(3) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, Children's Rights in Juvenile Justice* (Forty-fourth session, 2007), U.N. Doc. CRC/C/GC/10 (2007), paras, 4, 88; Office of the High Commissioner for Human Rights in Cooperation with the International Bar Association., *A Manual on Human Rights for Judges, Prosecutors and Lawyers: Professional Training Series No.9* (Geneva: Office of the High Commissioner for Human Rights, 2003), pp. 399-400 [hereinafter *A Manual on Human Rights*].

١ ـ المبادئ والأهداف

تضع اتفاقية حقوق الطفل على عاتق الدول الأعضاء التزامات معينة فيما يتعلق بنظام العدالة الجنائية الخاص بالأحداث من حيث المبادئ التي يجب أن يحترمها والأهداف التي يجب أن يسعى إلى تحقيقها. لكن يجدر بنا ابتداءً تعريف المقصود بالحدث الذي يتمتع بالحماية الخاصة التي تكفلها اتفاقية حقوق الطفل. وإن كانت اتفاقية حقوق الطفل لم تتضمن تعريفاً صريحاً للحدث، إلا أنها نصت في المادة (١) على أن الطفل هو «كل إنسان لم يتجاوز سن الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه». وفي المقابل فإن قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين) تبنت تعريفاً يمكن الاسترشاد به عند تحديد المقصود بالحدث بالمعنى المنصوص عليه في اتفاقية حقوق الطفل، حيث عرفت الحدث بأنه «طفل أو شخص صغير السن يجوز بموجب النظم القانونية ذات العلاقة مساءلته عن ارتكابه لجريمة بطريقة تختلف عن مساءلة الشخص البالغ»[١].

ويتضح مما تقدم أن عمر الحدث هو مرحلة سنية لها حد أعلى يعرف بسن الرشد وتتم معاملة الشخص الذي بلغها جنائياً على أنه شخص بالغ، وحد أدنى يعرف بسن المسؤولية الجنائية ويعد الشخص الذي لم يبلغ شخصاً غير مميز ولا يمكن محاسبته جنائياً عن الفعل المجرم الذي ارتكبه. فيما يتعلق بسن الرشد فإن المادة (١) من اتفاقية حقوق الطفل تنص على أن سن الرشد هو ١٨ سنة ما لم ينص القانون الوطني للدولة على خلاف ذلك. ومع أن هذا النص يعطي الانطباع أن للدولة الحق في خفض سن الرشد لما دون الثامنة عشرة، إلا أن لجنة حقوق الطفل ترى أنه يجب أن لا يقل سن الرشد وفقاً للقانون الوطني عن سن الثامنة عشرة، وأن تضمن الدولة تمتع كل شخص لم يبلغ سن الثامنة عشرة وتم اتهامه بارتكاب جريمة بالحقوق التي نصت عليها الاتفاقية[٢]. وتأسيساً على

(١) قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (٢/ ٢/ أ).

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, paras. 36-38; Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Saudi Arabia*, U.N. Doc. CRC/C/SAU/CO/2 (2006), paras. 25-26.

ذلك فإنه يمكن القول إن الحد الأعلى لسن الحدث هو سن الثامنة عشرة[١].

أما فيما يتعلق بالحد الأدنى لسن الحدث فقد نصت المادة (٤٠/ ٣/ أ) من اتفاقية حقوق الطفل على ضرورة أن ينص القانون الوطني على سن معين، يفترض أن الأطفال الذين لم يبلغوا ذلك السن تنعدم أهليتهم على انتهاك قانون العقوبات. ومع أن اتفاقية حقوق الطفل لم تنص صراحة على سن المسؤولية الجنائية؛ إلا أن لجنة حقوق الطفل ذكرت أنه يجب ألا يكون سن المسؤولية الجنائية منخفضاً جداً فيجب أن يكون عند مستوى مقبول دولياً، وأن تحديد سن المسؤولية دون سن الثانية عشرة يخالف هذا المعيار[٢]. وبناء على ذلك فإنه يمكن القول إن الحد الأدنى لسن الحدث هو سن الثانية عشرة، ويترتب على عدم بلوغ الطفل تلك السن انعدام مسؤوليته الجنائية وعدم إمكانية مؤاخذته جنائياً على الأفعال المجرمة التي ارتكبها، وإن كان يمكن اللجوء إلى إجراءات حمائية خاصة إذا كان ذلك ضرورياً لتحقيق المصلحة الفضلى للطفل[٣].

وتأسيساً على ما تقدم فإنه يمكن تعريف الحدث في ظل اتفاقية حقوق الطفل على أنه كل شخص لا يقل عمره عن اثنتي عشرة سنة ولم يبلغ سن الثامنة عشرة وتتم مساءلته جنائياً عن ارتكابه للجريمة بطريقة تختلف عن مساءلة الأشخاص البالغين.

(١) تجدر الإشارة هنا أيضاً إلى أن لجنة حقوق الإنسان ترى أنه مع أن العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لم يحدد سن الرشد إلا أنه يجب معاملة جميع الأفراد المتهمين والمدانين بارتكاب جرائم جنائية ولم يبلغوا سن الثامنة عشرة على أنهم أحداث. انظر

Human Rights Committee, *General Comment 21, Article 10* (Forty-fourth session, 1992), Compilation of General Comments and General Recommendations Adopted by Human Rights Treaty Bodies, U.N. Doc. HRI/GEN/1/Rev.1 at 33 (1994), para. 13.

كما أن القاعدة (١١/ أ) من قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم نصت على أن الحدث هو «كل شخص دون سن الثامنة عشرة».

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.,* paras. 3033-.

انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (٤/ ١)؛

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Cyprus,* U.N. Doc. CRC/C/15/Add.205 (2003), paras. 2324-.

(٣) انظر المرجع نفسه، فقرة (٣١).

فيما يتعلق بمجموعة الالتزامات العامة التي تقع على كاهل الدولة في ظل اتفاقية حقوق الطفل فإن بعضها خاص بنظام العدالة الجنائية وبعضها يشمل جميع الحقوق المنصوص عليها في الاتفاقية. وتشمل تلك الالتزامات بشكل رئيس الآتي:

١ ـ تلتزم الدولة باتخاذ جميع التدابير التشريعية والإدارية التي تكفل للطفل التمتع بالحقوق المنصوص عليها في الاتفاقية[١]. ويقتضي هذا الالتزام بشكل رئيس قيام الدولة بتعديل جميع تشريعاتها الوطنية لتتوافق مع التزامات الدولة في ظل الاتفاقية، وأن تتخذ جميع الإجراءات التي تكفل تطبيق مبادئ وأحكام الاتفاقية تطبيقاً مباشراً وإعمالها بشكل ملائم في المناطق الخاضعة لولاية الدولة القضائية[٢]. ويعد من أكثر الطرق التقليدية لتفعيل نصوص اتفاقية دولية ضمن الولاية القضائية للدولة هو دمج نصوص تلك الاتفاقية في القانون الوطني بطريقة تفرض على السلطات الوطنية الالتزام بما ورد في الاتفاقية من أحكام، وتعطي أصحاب الشأن الحق في الاحتجاج بشكل مباشر بنصوص الاتفاقية أمام المحاكم الوطنية، وتعطي نصوص الاتفاقية قيمة قانونية أعلى من تلك التي تمتع بها التشريعات الوطنية تجعلها الأولى بالتطبيق في حالة تعارضها مع تلك التشريعات[٣].

٢ ـ تلتزم الدولة بوضع سياسة شاملة للتعامل مع جنوح الأحداث بهدف منع جنوح الأحداث والقضاء على مسبباته في ضوء المبادئ الواردة في اتفاقية حقوق الطفل والمعايير الدولية الأخرى لحقوق الإنسان[٤]. ومن أهم المبادئ التي يجب أن تخضع لها هذه السياسة الآتي[٥]:

(١) انظر اتفاقية حقوق الطفل، المادة (٤).

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 5, General measures of implementation of the Convention on the Rights of the Child (arts. 4, 42 and 44, para. 6)*, U.N. Doc. CRC/GC/2003/5 (2003), para. 1.

لمزيد من التفصيل، انظر

Hodgkin, R & Newell, P., *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child,* 3rd edn (Geneva: United Nations Publications, 2007), pp. 47-68.

(٣) انظر المرجع نفسه، فقرة (٢٠).

(4) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 4.

(٥) لمزيد من التفصيل فيما يتعلق بهذه المبادئ، انظر

A Manual on Human Rights, *op.cit.*, pp. 404-408.

أ ـ مبدأ عدم التمييز: يجب أن تتخذ الدولة جميع التدابير التي تكفل معاملة جميع الأطفال المخالفين للقانون معاملة متساوية[1]. وهذا المبدأ الأساسي نصت عليه المادة (٢/ ١) من اتفاقية حقوق الطفل التي جاء فيها ما نصه «تحترم الدول الأطراف الحقوق الموضحة في هذه الاتفاقية وتضمنها لكل طفل يخضع لولايتها دون أي نوع من أنواع التمييز، بغض النظر عن عرق الطفل أو والديه أو الوصي القانوني عليه أو لونهم أو جنسهم أو لغتهم أو دينهم أو رأيهم السياسي أو غيره أو أصلهم القومي أو العرقي أو الاجتماعي، أو ثروتهم، أو عجزهم، أو مولدهم، أو أي وضع آخر»[2].

ب ـ مبدأ مراعاة المصالح الفضلى للطفل: وفقاً لهذا المبدأ فإن الدولة تلتزم عند تعاملها مع الأحداث الجانحين سواء خلال مرحلة التحقيق أو المحاكمة أو العقاب أو في حالة عدم التعامل معهم جنائياً من الأساس بمراعاة ما من شأنه تحقيق مصلحة الطفل الفضلى في المقام الأول. ويقتضي مبدأ مراعاة المصالح الفضلى للطفل أن يكون الهدف من التعامل مع المتهمين والجانحين الأحداث هو إعادة تأهيلهم وإصلاحهم وليس ردعهم أو الاقتصاص منهم[3]. وقد نصت المادة (٣/ ١) من اتفاقية حقوق الطفل على هذا المبدأ بقولها «في جميع الإجراءات التي تتعلق بالأطفال، سواء قامت بها مؤسسات الرعاية الاجتماعية العامة أو الخاصة، أو المحاكم أو السلطات الإدارية أو الهيئات التشريعية، يولى الاعتبار الأول لمصالح الطفل الفضلى».

ج ـ مبدأ حق الطفل في الاستماع إليه: وفقاً لهذا المبدأ فإنه يجب على الدولة احترام حق الأطفال في الإعراب عن رأيهم بحرية في جميع المسائل التي تتعلق بهم وفقاً لما نصت عليه المادة (١٢/ ١) من الاتفاقية التي أكدت على

---

(1) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, paras. 6-9.

(٢) انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (٢/ ١).

(3) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 10.

وجوب أن «تكفل الدول الأطراف في هذه الاتفاقية للطفل القادر على تكوين آرائه الخاصة حق التعبير عن تلك الآراء بحرية في جميع المسائل التي تمس الطفل، وتولى آراء الطفل الاعتبار الواجب وفقاً لسن الطفل ونضجه».[1] ولذلك فإنه يجب على الدولة أن تكفل للطفل بوجه خاص «فرصة الاستماع إليه في أي إجراءات قضائية وإدارية تمس الطفل، إما مباشرة، أو من خلال ممثل أو هيئة ملائمة، بطريقة تتفق مع القواعد الإجرائية للقانون الوطني»[2].

٣ـ تلتزم الدولة بإنشاء نظام شامل ومتكامل خاص بالمتهمين والجانحين الأحداث على ضوء المبادئ والأحكام الواردة في الاتفاقية والمعايير الدولية لحقوق الإنسان في هذا الخصوص والتي تشمل -على سبيل الذكر- الأحكام التي نصت عليها قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، وقواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم آخذة في الحسبان اختلافات الأحداث البدنية والعقلية والنفسية عن البالغين واحتياجاتهم العاطفية والتعليمية، وفقاً للمادة (٤٠/ ٣) من اتفاقية حقوق الطفل التي نصت على أن «تسعى الدول الأطراف لتعزيز إقامة قوانين وإجراءات وسلطات ومؤسسات منطبقة خصيصاً على الأطفال الذين يدعى أنهم انتهكوا قانون العقوبات أو يتهمون بذلك أو يثبت عليهم ذلك»[3]. ويجب أن يراعي هذا النظام وفقاً للمادة (٤٠/ ١) من اتفاقية حقوق

(١) انظر أيضاً المرجع نفسه، فقرة (١٢)؛ قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (١٤/ ٢).

(٢) اتفاقية حقوق الطفل، المادة (١٢/ ٢).

(3)Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.,* paras. 4, 90; Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Armenia*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.119 (2000), para. 57; Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Georgia*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.124 (2000), para. 69(a). *See also* Human Rights Committee, *General Comment 32, op.cit.,* para. 43;

قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (٢/ ٣).

الطفل حق الطفل في أن «يعامل بطريقة تتفق مع رفع درجة إحساس الطفل بكرامته وقدره، وتعزز احترام الطفل لما للآخرين من حقوق الإنسان والحريات الأساسية وتراعي سن الطفل والرغبة في تشجيع إعادة اندماج الطفل وقيامه بدور بناء في المجتمع»(١).

٢ ـ حقوق الأحداث في مرحلة ما قبل المحاكمة

تكفل اتفاقية حقوق الطفل للمتهم الحدث مجموعة من الحقوق التي يمكن ممارستها في مراحل مختلفة من الدعوى الجنائية، وإن كانت أهمية بعضها تتجلى بشكل خاص في مرحلة ما قبل المحاكمة؛ ولهذا فسوف يتم تناول هذه الحقوق في هذا الفصل تبعاً لأهميتها وليس لاقتصار نطاقها على مرحلة ما قبل المحاكمة. وتشمل هذه الحقوق التي سيتم تناول كل منها في مبحث منفصل في هذا الفصل، الحق في عدم التعرض لسوء المعاملة، والحق في الخصوصية، والحق في الحرية.

٢ . ١ الحق في عدم التعرض لسوء المعاملة

نصت المادة (٣٧/ أ) من اتفاقية حقوق الطفل على حق الطفل في ألا يتعرض «للتعذيب أو لغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة للكرامة». والحق في عدم التعرض لسوء المعاملة يعد من أهم الحقوق التي يتمتع بها الأفراد -أطفالاً وبالغين على حد سواء- على الإطلاق، فقد نصت عليه المادة (٧) من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، والمادة (٣) من الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، والمادة (٥/ ٢) من الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان ١٩٦٩(٢)، والمادة

(١) انظر أيضاً المرجع نفسه، فقرة (١٣).

(٢) الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان، تم تبنيها من قبل منظمة الدول الأمريكية في تاريخ ٢٢ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٦٩م ودخلت حيز التنفيذ في ١٨ تموز/ يوليو ١٩٧٨م. للاطلاع على نسخة عربية مترجمة من الاتفاقية، انظر بسيوني، مرجع سابق، الجزء الثاني، ص ٢٠٣-٢٢٧. متوافرة على الإنترنت من خلال موقع مكتبة حقوق الإنسان لجامعة منيسوتا، مرجع سابق.

(٥) مـن الميثـاق الإفريقي لحقوق الإنسـان والشـعوب ١٩٨١[١]، والمادة (١٣/ ج) من الميثـاق العربي لحقوق الإنسـان ١٩٩٤[٢]. وقد خصصت الأمم المتحـدة اتفاقية خاصة لحظر التعذيب وغيره من أوجه سوء المعاملة المتمثلة في اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسـية أو اللاإنسـانية أو المهينة ١٩٨٤. والحق في عدم التعرض لسـوء المعاملة في ظل الاتفاقيات الدولية والإقليمية هو حق مطلق بمعنى أنه لا يحـق للدولـة أبداً تعذيب الفرد أو تعريضه لضرب من ضروب إسـاءة المعاملة في أي حال من الأحوال وتحت أي ظرف من الظروف[٣]. وذهبت المحكمة الجنائية الدولية في يوغسـلافيا السـابقة إلى أن الحق في عدم التعرض لسـوء المعاملة هو أحد قواعد القانون الـدولي الآمرة (peremptory norm of international law) التي لا يجوز مخالفتها أو التحـرر منهـا عـبر تشريع وطني أو اتفاقية دوليـة أو قاعدة دولية عرفيـة عادية لا تتمتع بالقيمة القانونية نفسها التي يتمتع بها مبدأ حظر التعذيب[٤].

---

(١) الميثـاق الإفريقي لحقوق الإنسـان والشـعوب، تم تبنيـه من قبل مجلس الرؤسـاء الأفارقة بدورته العاديـة رقـم ١٨ في نـيروبي (كينيا) حزيران/ يونيـو ١٩٨١م، ودخل حيـز التنفيذ في ٢١ تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٨٦م. للاطلاع على نسخة عربية من الميثاق، انظر بسيوني، مرجع سابق، الجزء الثـاني، ص ٣٧٩-٣٩٣. متوافـرة عـلى الإنترنت من خلال موقع مكتبة حقوق الإنسـان لجامعة منيسوتا، مرجع سابق.

(٢) الميثـاق العـربي لحقوق الإنسـان الـذي تم تبنيه من قبل مجلـس دول جامعة الـدول العربية في عام ١٩٩٤م، تـم تعديلـه وتبنـي نسـخة حديثة منه في عـام ٢٠٠٤م في القمة العربية السادسـة عشرة والمقامة في تونس.

(٣) انظر على -سبيل المثال- المادة (٤/ ٢) من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية. انظر أيضاً ما ذكرته لجنة حقوق الإنسان في هذا السياق في،

Human Rights Committee, *General Comment 20, Article 7* (Forty-fourth session, 1992), Compilation of General Comments and General Recommendations Adopted by Human Rights Treaty Bodies, U.N. Doc. HRI/GEN/1/Rev.1 at 30 (1994), para. 3.

(4) *Prosecutor v. Anto Furundzija* (Trial Judgement), IT-95-17/1-T, International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia (ICTY), 10 December 1998, para. 153. *See also* Human Rights Committee, *General Comment 24 (52), General comment on issues relating to reservations made upon ratification or accession to the Covenant or the Optional Protocols thereto, or in relation to declarations under article 41 of the Covenant*, U.N. Doc. CCPR/C/21/Rev.1/Add.6 (1994), para. 8.

وكما يتضح من نص المادة (٣٧/ أ) فإن أوجه سوء المعاملة التي يحظر تعريض المتهم الحدث لها تشمل على وجه التحديد: التعذيب، والمعاملة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة للكرامة. ولم تعرف لجنة حقوق الطفل ضروب سوء المعاملة المحظورة بموجب المادة (٣٧/ أ)، واكتفت بالإشارة إلى تبنيها تعريف التعذيب الوارد في المادة (١) من اتفاقية مناهضة التعذيب التي نصت على أن التعذيب هو «أي عمل ينتج عنه ألم أو عذاب شديد، جسدياً كان أم عقلياً، يلحق عمداً بشخص ما بقصد الحصول من هذا الشخص، أو من شخص ثالث، على معلومات أو على اعتراف، أو معاقبته على عمل ارتكبه أو يشتبه في أنه ارتكبه، هو أو شخص ثالث أو تخويفه أو إرغامه هو أو أي شخص ثالث أو عندما يلحق مثل هذا الألم أو العذاب لأي سبب من الأسباب يقوم على التمييز أياً كان نوعه، أو يحرض عليه أو يوافق عليه أو يسكت عنه موظف رسمي أو أي شخص آخر يتصرف بصفته الرسمية. ولا يتضمن ذلك الألم أو العذاب الناشئ فقط عن عقوبات قانونية أو الملازم لهذه العقوبات أو الذي يكون نتيجة عرضية لها»[١].

وبالرجوع إلى قرارات لجنة حقوق الإنسان المسؤولة عن مراقبة تنفيذ أحكام العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية التي تضمنت المادة (٧) منه نصاً مطابقاً لنص المادة (٣٧/ أ) من اتفاقية حقوق الطفل نلاحظ أن اللجنة تجنبت بدورها أيضاً تعريف ضروب سوء المعاملة المحظورة[٢]. إلا أن المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان أشارت إلى أن الفارق بين أوجه سوء المعاملة المحظورة وفقاً للمادة (٣) من الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والتي تضمنت نصاً مقارباً لنص المادة (٣٧/ أ) من اتفاقية حقوق الطفل هو درجة الألم الذي يتعرض له الشخص الذي تساء معاملته[٣]؛ فبينما يعد التعذيب أشد أوجه سوء المعاملة، تعد المعاملة اللاإنسانية أو القاسية (والتي تحمل المعنى ذاته)[٤] أقل

(1) Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Uzbekistan*, U.N. Doc. CRC/C/UZB/CO/2 (2006), para. 37(a).

(2) Human Rights Committee, *General Comment 20, op.cit.*, para. 4.

(٣) انظر أيضاً المرجع نفسه.

(4) Nowak, M, *U.N. Covenant on Civil and Political Rights* (Strasbourg: N.P. Engel, 1993), p. 131 [hereinafter *U.N Covenant*].

شدة من التعذيب ولكن أكثر شدة من المعاملة المهينة للكرامة التي تعد أخف أوجه سوء المعاملة المحظورة[1].

وإن كان الحق في عدم التعرض لسـوء المعاملة مكفولاً لجميع الأطفال وفقاً للمادة (٣٧/ أ) من اتفاقية حقوق الطفل إلا أنه يكتسب أهمية خاصة لأولئك الأحداث المتهمين بارتكاب جرائم جنائية ويتم توقيفهم والتحقيق معهم من قبل سـلطات الدولة المعنية؛ حيث إنه قد يتم تعريضهم لسـوء المعاملة للتنكيل بهم أو للحصول منهم على ما يدينهم بالجريمة المنسـوبة إليهم[٢]. ولضمان عدم تعرض الأحداث المتهمين لسـوء المعاملة فقد نصت لجنة حقوق الطفل على وجوب اتخاذ الدولة مجموعة من التدابير والإجراءات التي استوحتها اللجنة من نصوص اتفاقية مناهضة التعذيب وآراء لجنة مناهضة التعذيب التي تشمل ـ على وجه الخصوص ـ الآتي:

١ ـ يجب أن يحتوي التشريع الوطني على نص صريح يجرم جميع أوجه سـوء المعاملة وأن يتضمن كذلك الجزاء الرادع لكل من يقوم باقتراف جريمة إساءة المعاملة[٣].

٢ ـ يجب أن تحقق الدولة في جميع القضايا التي يدعى فيها أن سلطات الدولة قامت بإساءة معاملة المتهمين الأحداث، وأن يتم إعادة تأهيل كل حدث ثبت تعرضه لسوء المعاملة، وتعويضه عما تعرض له[٤].

---

(1) *Republic of Ireland v. The United Kingdom* (197980-) 2 E.H.R.R. 25, para. 167.

(2) *A Manual on Human Rights*, *op.cit*., p. 412.

(3) Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Costa Rica,* U.N. Doc. CRC/C/15/Add.265 (2005), paras. 29-30.

انظر أيضاً اتفاقية مناهضة التعذيب، المادة (٤)؛

Human Rights Committee, *General Comment 20, op.cit*., para. 13.

(٤) انظر اتفاقية حقوق الطفل، المادة (٣٩)؛

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Colombia*, U.N. Doc. CRC/C/COL/CO/3 (2006), para. 51; Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Philippines*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.258 (2005), para. 39.

انظر أيضاً اتفاقية مناهضة التعذيب، المواد (١٢-١٤)؛

Human Rights Committee, *General Comment 20, op.cit*., para. 14.

٣ ـ يجب أن يحظر التشريع الوطني قبول أي دليل تم الحصول عليه من حدث بعد تعرضه لسوء المعاملة[١].

٢ . ٢ الحق في الخصوصية

نصت المادتان (١٦) و (٤٠/ ٢/ ب/ ٧) من اتفاقية حقوق الطفل على حق المتهم في الخصوصية؛ حيث ورد فيهما ما نصه:

المادة ١٦:

١ ـ لا يجوز تعريض الطفل، على نحو تعسفي أو غير قانوني، لتدخل في حياته الخاصة أو أسرته أو منزله أو مراسلاته، ولا لأي مساس غير قانوني بشرفه أو سمعته.

٢ ـ للطفل الحق في أن يحميه القانون من مثل هذا التدخل أو المساس.

المادة ٤٠:

(٢/ ب). ...تكفل الدول الأطراف، بوجه خاص، ما يلي:

(٧) تأمين احترام حياته الخاصة تماماً أثناء جميع مراحل الدعوى.

تستهدف المادتان (١٦) و (٤٠/ ٢/ ب/ ٧) حماية حق الطفل في الخصوصية الذي لا يقتصر نطاقه على مرحلة ما قبل المحاكمة فحسب، وإنما يشمل -كما يشير إلى ذلك نص المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٧) بوضوح- جميع مراحل الدعوى الجنائية، ابتداءً من تحريكها وانتهاءً بصدور حكم نهائي فيها[٢]. وقد انصب تركيز لجنة حقوق الطفل فيما يتعلق بالحق في الخصوصية على حماية سمعة المتهم الحدث من وصمة العار التي قد تلحق به

---

(1) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 56. *See also* Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Turkmenistan*, U.N. Doc. CRC/C/TKM/CO/1 (2006), para. 70(d).
انظر أيضاً اتفاقية مناهضة التعذيب، المادة (١٥)؛

Human Rights Committee, *General Comment 20, op.cit.*, para. 12.

(٢) انظر أيضاً المرجع نفسه، فقرة (٦٤)؛ قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (٨/ ١).

نتيجة اتهامه بجريمة جنائية وهو ما قد يتسبب في إعاقة حصوله على تعليم أو سكن أو عمل أو يعرض سلامته للخطر أو يحد من إمكانية إعادة تأهيله في حال إدانته بالجريمة المنسوبة إليه، وهو ما يتعارض مع المصلحة الفضلى للطفل التي يجب أن تكون الاعتبار الأول الذي يجب مراعاته في جميع الإجراءات التي تتخذ بحق الطفل وفقاً للاتفاقية على النحو السابق بيانه[١]. ولحماية الطفل من هذه الآثار السلبية التي قد تنتج من انتشار خبر اتهامه بارتكاب جريمة، فإن لجنة حقوق الطفل ترى وجوب أن تحظر الدولة على جميع الصحف ووسائل الإعلام الأخرى نشر الأخبار المتعلقة بالجرائم التي يكون المتهم فيها حدثاً إلا في حالات استثنائية جداً، كما يجب على الدولة في كل الأحوال أن تضمن عدم التعريف بهوية المتهم الحدث من خلال هذه النشرات، وإيقاع العقوبة التأديبية والجنائية -إذا استدعى الأمر ذلك- على الصحفيين الذين ينتهكون حق الطفل في الخصوصية[٢].

وإن كانت الاتفاقيات الدولية والاقليمية تنص على أن الأصل هو علنية المحاكمة وتعدها أحد أهم ركائز المحاكمة العادلة التي يجب أن يحظى بها المتهم البالغ[٣]، إلا أن حق المتهم الحدث في الخصوصية الذي تنص عليه اتفاقية حقوق الطفل يقتضي -وفقاً للجنة حقوق الطفل- أن تكون القاعدة العامة محاكمة المتهم الحدث في جلسات مغلقة وألا يحضرها إلا المختصون أو من لهم علاقة بالقضية بناء على إذن المحكمة، وأن يكون الاستثناء على ذلك محاكمة المتهم الحدث بشكل علني والذي يجب أن ينص القانون على حالاته، وأن تكون محدودة جداً، وأن تتم بأمر المحكمة، وأن يكون بمقدور المتهم الحدث الطعن في قرار المحكمة بفتح جلسات محاكمته[٤]. كما أنه يقتضي حماية حق المتهم الحدث

(١) انظر المرجع نفسه.

(٢) انظر المرجع نفسه. انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (٨/ ٢) والتعليق على القاعدة (٨)؛
Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.188 (2002), paras. 60(d), 62(d).

(٣) للتعرف على أهمية علنية المحاكمة ودورها في تأمين محاكمة عادلة للمتهم، انظر بحثنا: الحرقان. عبدالحميد. «الحق في محاكمة جنائية عادلة في ظل القانون الدولي لحقوق الإنسان: دراسة وصفية تحليلية». مجلة البحوث الأمنية (قيد النشر).

(4) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, paras. 6566-.

في الخصوصية ألا تتم قراءة الحكم في جلسة علنية أو على الأقل ألا يتم الكشف عن هوية المتهم الحدث عند قراءة الحكم والاستعاضة عن ذلك برموز تشير إليه [١].

وإغلاق جلسات المحاكمة قد يكون ضرورياً لتمكين المتهم الحدث من الدفاع عن نفسه في بيئة ملائمة لسنه، إذ قد يؤدي اكتظاظ المحكمة بالجمهور وممثلي الإعلام إلى ارتباك المتهم أو خجله ومن ثم عدم تمكنه من الدفاع عن نفسه ضد التهمة الموجهة إليه؛ فالمحاكمة العلنية ـ والحالة تلك ـ لا تمثل انتهاكاً لحق المتهم الحدث في الخصوصية فحسب، وإنما تمثل أيضاً انتهاكاً لحقه في محاكمة عادلة والذي تكفله المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٣) من الاتفاقية [٢].

ولم تتناول لجنة حقوق الطفل ـ في حدود ما اطلعت عليه ـ سواء في ملاحظاتها الختامية أو تعليقاتها العامة الجوانب الأخرى المتعلقة بحق الطفل في الخصوصية. إلا أنه يمكن الرجوع في هذا الخصوص إلى الأحكام التي قررتها لجنة حقوق الإنسان في إطار تناولها للقضايا المتعلقة بالمادة (١٧) من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية خصوصاً أنها تضمنت نصاً يكاد يكون مطابقاً لنص المادة (١٦) من اتفاقية حقوق الطفل، حيث جاء فيها ما نصه:

لا يجوز تعريض أي شخص، على نحو تعسفي أو غير قانوني، لتدخل في حياته الخاصة أو أسرته أو منزله أو مراسلاته، ولا لأي مساس غير قانوني بشرفه أو سمعته.

لكل شخص الحق في أن يحميه القانون من مثل هذا التدخل أو المساس.

تجدر الإشارة ابتداءً إلى أن المادة (١٧) من العهد الدولي والمادة (١٦) من اتفاقية حقوق الطفل، لا تمنع جميع التدخلات في حق الفرد في الخصوصية وإنما تحظر التدخلات التعسفية وغير القانونية في الحق في الخصوصية. وحتى يكون التدخل في الحق في

---

(١) انظر المرجع نفسه، فقرة (٦٦). انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٤/ ١).

(٢) انظر ما ذكرته المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان في هذا السياق في
T. and V. v. United Kingdom (2000) 30 E.H.R.R. 121, paras. 88-91; *B and P v United Kingdom* (2002) 34 E.H.R.R. 529, paras. 37-38.

الخصوصية قانونياً يجب أن يكون هناك نص قانوني يجيزه [١]. أما المقصود بكون التدخل غير تعسفي فهو وجوب أن يكون التدخل المنصوص عليه في القانون موافقاً لأحكام العهد ومراميه وأهدافه وأن يكون في جميع الحالات معقولاً في ظل الظروف التي يحدث فيها [٢]. كما تقتضي حماية الحق في الخصوصية وجوب أن يحدد القانون بالتفصيل الحالات التي يجوز التدخل فيها في الحق في الخصوصية، والسلطات التي يجوز لها اتخاذ الإجراءات الماسة بالحق في الخصوصية، والأسباب التي تبرر التدخل في الحق في الخصوصية. كما أن الحق في الخصوصية يقتضي وجوب أن يقتصر التفتيش على البحث عن الأدلة المتعلقة بالجريمة، وألا تصل إجراءاته إلى حد مضايقة الشخص الذي يتم تفتيشه، وأن يتم التفتيش بأسلوب يتفق مع كرامة الشخص الذي يتم تفتيشه، وألا يتم تفتيش الفرد من قبل شخص من الجنس الآخر [٣].

وفقاً للجنة حقوق الإنسان فإن الحق في الخصوصية يحمي حرمة الحياة الخاصة، والمنزل، والعائلة، والمراسلات، والشرف، والسمعة، وما يدخل في حكمها [٤]. ما يعنينا هنا هو حرمة الحياة الخاصة والمنزل والمراسلات. وإن كانت لجنة حقوق الإنسان لم تحدد المقصود بـ«الحياة الخاصة» بالمعنى الوارد في العهد[٥]، إلا أنها ذكرت أن حرمة الحياة الخاصة تقتضي منع سلطات الدولة العامة من الحصول على المعلومات المتعلقة بالحياة الخاصة للفرد دون موافقته إلا إذا كان ذلك ضرورياً لحماية المصلحة العامة [٦]. أما المقصود بحرمة المنزل الذي تحميه المادة (١٧) فهو المكان الذي يقيم فيه الفرد ويمارس فيه نشاطه المعتاد [٧]. ويقصد بالمراسلات وفقاً للمعنى الوارد في المادة (١٧) جميع وسائل الاتصال

---

(1) Human Rights Committee, *General Comment 16*, (Twenty-third session, 1988), Compilation of General Comments and General Recommendations Adopted by Human Rights Treaty Bodies, U.N. Doc. HRI\GEN\1\Rev.1 at 21 (1994), para. 3.

(٢) انظر المرجع نفسه، فقرة (٤).

(٣)انظر المرجع نفسه، فقرة (٨).

(٤)انظر المرجع نفسه، فقرة (١).

(5) *Coeriel, et al. v. The Netherlands*, Communication No. 453/1991, U.N. Doc CCPR/C/52/D/453/1991 (1994) (Mr. Kurt Herndl, dissenting).

(6) Human Rights Committee, General Comment 16, op.cit., para. 7.

(٧) المرجع نفسه، فقرة (٥).

عن بعد وتشمل ـ على سبيل الذكر لا الحصر ـ المحادثات الهاتفية، والمراسلات البريدية العادية والإلكترونية، والفاكس ... إلخ[١].

وتكتسب حماية الحق في الخصوصية أهمية خاصة عندما يكون المتهم الحدث تحت سيطرة سلطات الدولة نتيجة للقبض عليه أو توقيفه. وقد تضمنت قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم مجموعة من الأحكام التي يجب على الدولة مراعاتها عند تعاملها مع الحدث الموقوف لديها. فيجب ابتداءً أن يراعى في الأماكن التي يتم توقيف الأحداث فيها حاجة الطفل إلى الخصوصية[٢]، وأن تتوافر فيها دورات المياه التي يجب أن يتم تصميمها لتمكن كل حدث من قضاء حاجته الطبيعية، كلما احتاج إلى ذلك، في خلوة ونظافة واحتشام[٣]. ويحق لكل حدث موقوف أن تتم زيارته من قبل أسرته ومحاميه وأن يتواصل معهم دون قيود في ظل ظروف تراعى فيها خصوصية هذه المحادثات[٤]. كما أنه يجب على جميع الموظفين الذين يعملون في مؤسسات توقيف الأحداث احترام حق الحدث في أن تكون له خصوصياته، ويجب عليهم، على وجه الخصوص، حماية جميع المسائل السرية المتعلقة بالأحداث أو أسرهم والتي يطلعون عليها بحكم وظيفتهم[٥].

٢ . ٣ الحق في الحرية

تضمنت المادة (٣٧/ ب، ج، د) من اتفاقية حقوق الطفل الحصانات الإجرائية الخاصة بالحق في الحرية حيث جاء فيها ما نصه:

(٣٧) تكفل الدول الأطراف:

(ب) ألا يحرم أي طفل من حريته بصورة غير قانونية أو تعسفية. ويجب أن يتم

---

(1) Nowak, *U.N. Covenant, op.cit.,* p. 304.

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.,* para. 89;

(٣) قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القاعدة (٣٢).

(٤) قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القاعدة (٣٤).

(٥) انظر المرجع نفسه، القاعدة (٦٠).

(٦) انظر المرجع نفسه، القاعدة (٨٧/ هـ).

القبـض عـلى الطفل أو توقيفه أو سـجنه وفقـاً للقانون ولا يجوز ممارسـته إلا كملجأ أخير ولأقصر فترة زمنية مناسبة.

(ج) يعامـل كل طفـل محـروم من حريته بإنسـانية وباحـترام للكرامـة المتأصلة في الإنسـان، وبطريقة تراعي احتياجات الأشـخاص الذين بلغوا سـنه. وبوجه خاص، يفصل كل طفل محروم من حريته عن البالغين، ما لم يعتبر أن مصلحة الطفـل تقتـضي خلاف ذلـك، ويكون له الحق في البقاء عـلى اتصال مع أسرته عن طريق المراسلات والزيارات، إلا في الظروف الاستثنائية.

(د) يكـون لـكل طفـل محـروم من حريته الحـق في الحصول على وجـه السرعة على مسـاعدة قانونية وغيرها من المسـاعدة المناسـبة، فضلاً عن الحق في الطعن في مشروعيـة حرمانـه مـن الحرية أمام محكمة أو سـلطة أخرى مختصة ومسـتقلة ومحايدة، وفي أن يتم البت بسرعة في أي إجراء من هذا القبيل.

نظراً لتشعب المسائل التي تتناولها المادة السابق اقتباسها، فسيتم تقسيم هذا المبحث إلى مطلبـين. يتنـاول المطلـب الأول مضمون الحق في الحرية والقيـود المشروعة التي ترد عليه، بينما يتناول المطلب الثاني الضمانات التي يتمتع بها المتهم الحدث الذي يتم تجريده من حريته خلال سير إجراءات الدعوى الجنائية.

٢ . ٣ . ١ الحق في الحرية: مضمونه والقيود المشروعة التي ترد عليه

تجدر الإشارة في البداية إلى أن المادة (٣٧) من اتفاقية حقوق الطفل لم تنص صراحة على حق الطفل في الحرية كما هو الحال في اتفاقيات حقوق الإنسان الأخرى[١]. لكن ذلك لا يعنـي أن اتفاقيـة حقوق الطفـل لا تكفل للأطفال الحق في الحريـة؛ إذ إن المادة (٣٧) تقـر ضمناً الحق في الحريـة؛ حيث إن أي مخالفة للضمانات الإجرائية المنصوص عليها في تلك المادة تعد –في واقع الأمر– خرقاً لحق الطفل في الحرية [٢]. وتجدر الإشـارة هنا إلى

(١) انظر : العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (٩)؛ الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، المادة (٥)؛ الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان، المادة (٧).

(2)Schabas, *op.cit.*, p. 59.

أن الحرية المقصودة هنا هي الحرية بمعناها الضيق أي حرية الحركة [١]. وقد عرفت المادة (١١/ ب) من قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم القيود التي تفرض على الحرية على أنها «أي شكل من أشكال التوقيف أو السجن، أو وضع الشخص في إطار احتجازي عام أو خاص لا يسمح له بمغادرته وفق إرادته، وذلك بناء على أمر تصدره أي سلطة قضائية أو إدارية أو سلطة عامة أخرى».

وأبرز القيود التي ترد على حق المتهم الحدث في الحرية خلال سير إجراءات الدعوى الجنائية وفقاً لهذا المفهوم هي القبض والتوقيف. وقد عرفت مجموعة المبادئ المتعلقة بحماية جميع الأشخاص الذين يتعرضون لأي شكل من أشكال التوقيف أو السجن [٢]، القبض بأنه «اعتقال شخص بدعوى ارتكابه لجريمة أو بناء على إجراء تتخذه سلطة ما»، والتوقيف بأنه «الحرمان من الحرية الشخصية ما لم يكن ذلك لإدانته بارتكاب جريمة».

والحق في الحرية كما هو واضح من نص المادة (٣٧/ ب) ليس حقاً مطلقاً، وإنما يجوز تقييده بصورة مشروعة إذا توافرت الشروط الآتية [٣]:

١ ـ يجب أن يكون الإجراء الذي ينطوي على تقييد لحرية المتهم قانونياً؛ بمعنى أنه يجب أن يكون هناك نص قانوني يجيز ذلك الإجراء.

٢ ـ يجب ألا يتم تقييد حرية المتهم بشكل تعسفي. فلا يكفي أن يجيز القانون تقييد حرية المتهم، بل يجب أن يكون أيضاً الهدف منه هو تحقيق هدف مشروع وأن يكون ضرورياً ومتناسباً مع الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه. ومن أبرز الأهداف المشروعة التي يجوز تقييد حرية المتهم الحدث من أجلها هو منع المتهم من الهرب وتجنب محاكمته، أو منعه من التأثير على سير الدعوى عن طريق التلاعب بالأدلة

---

(1) *Engel and Others v. The Netherlands* (No. 1) (197980-) 1 E.H.R.R. 647, para. 58.

(٢) مجموعة المبادئ المتعلقة بحماية جميع الأشخاص الذين يتعرضون لأي شكل من أشكال التوقيف أو السجن، اعتمدت ونشرت على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٤٣/ ١٧٣ المؤرخ في ٩ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٨٨م.

(3)Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 79.

أو التعرض للشهود، أو من أجل منع المتهم من ارتكاب جريمة أخرى إذا ما أطلق سراحه، أو من أجل الحفاظ على سلامة المتهم نفسه[1].

يجب ألا يتم اللجوء إلى الإجراءات المقيدة لحرية الحدث إلا كملاذ أخير، بمعنى أنه يجب أن تلجأ الدولة إلى بدائل أخرى تشمل ـ على سبيل الذكر ـ الكفالة المادية أو البدنية أو وضع المتهم تحت المراقبة عوضاً عن اللجوء إلى إجراءات تقيد حرية المتهم الحدث إذا كانت تلك البدائل قادرة على أن تتعامل مع الحدث المعني. ولذلك يجب على الدولة أن تكفل قدر الإمكان عدم حرمان المتهم الحدث من حريته خلال سير إجراءات الدعوى وقبل صدور حكم نهائي بإدانته[2]. وتنفرد اتفاقية حقوق الطفل بالنص على هذا الشرط ويعد إضافة مهمة إلى الشروط التي تنص عليها عادة اتفاقيات حقوق الإنسان لمشروعية تقييد حق المتهم في الحرية، كما أنه يظهر مدى أهمية الامتناع عن اتخاذ أي إجراءات تقيد حق المتهم الحدث في الحرية [3]. فتجريد المتهم الحدث من حريته قد تترتب عليه آثار سلبية على إمكانية إعادة تأهيله ودمجه في المجتمع وهو ما يتناقض مع مبدأ مراعاة المصالح الفضلى للحدث الذي نصت عليه الاتفاقية. وتشمل الآثار السلبية لتجريد الحدث من

(1) *Alphen v. The Netherlands*, Communication No. 3051988/, U.N. Doc. CCPR/C/39/D/3051988/ (1990), para. 5.8. *Cf*. Human Rights Committee, *General Comment 27, Freedom of Movement (Art.12)*, (Sixty-seventh session, 1999), U.N. Doc. CCPR/C/21/Rev.1/Add.9 (1999), reprinted in Compilation of General Comments and General Recommendations Adopted by Human Rights Treaty Bodies, U.N. Doc. HRI/GEN/1/Rev.6 at 174 (2003), para. 14.

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.,* paras. 28, 80.

انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (١٣/ ١-٢)؛ قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القواعد (٢، ١٧)؛

Concluding Observations of Committee on the Rights of the Child, *Venezuela*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.109 (1999), para. 34(b); Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Benin*, U.N. Doc. CRC/C/BEN/CO/2 (2006), para. 76(d).

(3) Schabas, *op.cit.*, pp. 81-82.

حريتـه تأثر الحـدث المجرد من حريته بالأحداث المنحرفـين الموجودين في التوقيف [١]، والتشهير بالحدث وتشويه سمعته [٢].

يجـب ألا تطـول مدة الإجراء المقيـد لحرية المتهم الحدث عما هـو ضروري بالفعل لتحقيق الهدف من ذلك الإجراء [٣]. وتنفرد اتفاقية حقوق الطفل في نصها صراحة على هـذا الـشرط؛ حيث نصت المادة (٣٧/ ب) منها على أن تجريـد المتهم الحدث من حريته يجب أن يكون «لأقصر فترة زمنية مناسبة»، وهو ما لم تنص عليه صراحة اتفاقيات حقوق الإنسـان الأخرى. ومن أجل ضمان احـترام هذا الشرط فيجب أن تتم مراجعة ضرورة اسـتمرارية حرمان المتهـم الحدث من حريته بصورة دوريـة ويفضل أن يكون ذلك كل أسبوعين، وأن يتم إنجاز إجراءات الدعوى الجنائية المقامة ضد المتهم بأسرع صورة ممكنة، وأن يتم وضع حد أعلى للمدة التي يجوز فيها حرمان المتهم الحدث من حريته خلال سير إجـراءات الدعـوى الجنائية يحظر تجاوزه. وفيما يتعلق بالمـدد التي يجب التقيد بها لضمان عدم حرمان المتهم من حريته لمدة أطول مما هو ضروري بالفعل فإن لجنة حقوق الطفل ترى أنه يجب أن تتم إحالة المتهم الموقوف إلى المحكمة خلال مدة لا تتجاوز ثلاثين يوماً مـن تاريـخ بدء توقيفه، وأن يتم الفصل في الدعـوى المقامة ضد الحدث الموقوف خلال مدة أقصاها ستة أشهر بعد توجيه التهمة رسمياً إليه [٤]. وتأسيساً على ذلك فقد انتقدت لجنة حقوق الطفل ممارسات الدول التي تطول فيها إجراءات الدعوى المقامة ضد المتهم

---

(١) انظر قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، التعليق على القاعدة (١٣).

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.,* para. 29.

(٣) انظر المرجع نفسه، الفقرات (٢٨، ٨٠). انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شـؤون قضـاء الأحـداث (قواعد بكـين)، القاعـدة (١٣/ ١)؛ قواعد الأمم المتحدة بشـأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القاعدة (٢).

(٤) انظر المرجع نفسه، فقرة (٨٣)؛

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Mongolia*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.263 (2005), para. 68(c); Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Latvia*, U.N. Doc. CRC/C/LVA/CO/2 (2006), para. 62(c).

انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القاعدة (١٧).

وما يترتب على ذلك من توقيف المتهمين الأحداث فيها لمدد طويلة قد تصل إلى سنة قبل أن تحال قضيتهم إلى المحكمة ليتم الفصل فيها(١).

٢ . ٣ . ٢ حقوق المتهم الحدث المقيدة حريته

تجدر الإشارة في البداية إلى أن الحدث الموقوف يحق له التمتع أثناء وجوده في التوقيف بجميع الحقوق التي يتمتع بها الأفراد غير المجردين من حرياتهم، باستثناء تلك الحقوق التي لا مفر من تقييدها؛ نتيجة لوجود الحدث في بيئة مغلقة (٢). بالإضافة إلى ذلك فقد نصت المادة (٣٧) من اتفاقية حقوق الطفل على مجموعة من الضمانات التي يتمتع بها الطفل الحدث المحروم من حريته نتيجة لقبض أو توقيف بهدف التقليل من الآثار السلبية لتلك الإجراءات القسرية على صحة الحدث البدنية والعقلية وحقه في محاكمة عادلة. ولكي يتمكن المتهم الحدث المحروم من حريته من ممارسة الحقوق التي تكفلها له الاتفاقية فإن ذلك يقتضي بداهة أن يتم إعلامه بهذه الحقوق وهو ما نصت عليه صراحة القاعدة

(1) Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Jamaica*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.210 (2003), para. 56(c); Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Greece*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.170 (2002), para. 78(g).

(٢) فقد ذكرت لجنة حقوق الإنسان في معرض تعليقها على المادة (١٠/ ١) من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية التي جاء فيها ما نصه «يعامل جميع المحرومين من حريتهم معاملة إنسانية، تحترم الكرامة المتأصلة في الإنسان» الآتي:
تفرض المادة (١٠/ ١) على الدول الأطراف التزاماً إيجابياً إزاء الأشخاص الذين يتأثرون على نحو خاص بسبب مركزهم كأشخاص محرومين من حريتهم، وتكمل بالنسبة لهم الحظر المفروض على التعذيب أو المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة الوارد في المادة (٧) من العهد. ومن ثم فإنه لا يجوز تعريض الأشخاص المحرومين من حريتهم لمعاملة منافية للمادة (٧)، بما في ذلك التجارب الطبية والعلمية، بل لا يجوز أيضاً تعريضهم لأي مشقة أو قيد خلاف ما هو ناجم عن الحرمان من الحرية؛ ويجب ضمان احترام كرامة هؤلاء الأشخاص بالشروط نفسها كما هي بالنسبة للأشخاص الأحرار. ويتمتع الأشخاص المحرومون من حريتهم بجميع الحقوق المبينة في العهد، رهناً بالقيود التي لا مفر من تطبيقها في بيئة مغلقة. انظر:
Human Rights Committee, *General Comment 21, op.cit.*, para. 3.
انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القاعدة (١٣)؛
European Commissioner For Human Rights., *Children and Juvenile Justice: Proposals for Improvements* (CommDH/IssuePaper (2009)1), p. 14.

(٢٤) من قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، حيث جاء فيها ما نصه «يعطى كل الأحداث عند إدخالهم إلى المؤسسة، وبلغة يفهمونها، نسخاً من نظام المؤسسة وبياناً خطياً بحقوقهم وواجباتهم، إلى جانب عناوين السلطات المختصة بتلقي شكاواهم وعناوين الهيئات العامة أو الخاصة أو الأفراد الذين يقدمون المساعدة القانونية. وإذا كان الأحداث أميين أو يتعذر عليهم فهم اللغة المكتوبة، ينبغي أن تقدم لهم المعلومات بطريقة تمكنهم من فهمها تماماً». وتشمل الضمانات التي يتمتع بها الحدث المحروم من حريته الآتي:

١ ـ الحق في أن يعامل باحترام للكرامة المتأصلة في الإنسان، وبطريقة تراعي احتياجاته السنية[١].

يجب أن يراعى في الإجراءات التي تتخذ بحق الحدث الموقوف ألا تجرح كرامته وأن تكون متناسبة مع المرحلة السنية التي يمر بها الحدث. فلا يجوز استخدام القوة أو الأغلال إلا في الحالات الاستثنائية وبعد استنفاد جميع إجراءات السيطرة الأخرى حينما يشكل الحدث الموقوف خطراً على نفسه أو على الأشخاص من حوله [٢]. كما أنه يحظر تعريض الحدث الموقوف للعقاب البدني أو وضعه في زنزانة مظلمة أو حجز انفرادي أو أي إجراء يمكن أن يضر بالصحة البدنية أو العقلية أو برفاه الحدث [٣]. ويكتسب هذا الحق أهميته من حقيقة أن طبيعة المعاملة التي يتلقاها الحدث المحروم من حريته سوف يكون لها تأثير كبير في تكوين ردة فعل الحدث تجاه الدولة والمجتمع ومدى استجابته للإجراءات التي تستهدف إعادة تأهيله في حالة إدانته بالجريمة المنسوبة إليه[٤].

---

(١) انظر اتفاقية حقوق الطفل، المادة (٣٧/ ج). انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٠/ ١)؛ قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (١٠/ ٣).

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 89.
انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القواعد (٦٣-٦٤).

(٣) انظر المرجع نفسه. انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القواعد (٦٦-٦٧).

(٤) انظر قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، التعليق على القاعدة (١٠/ ٣).

٢ ـ الحق في أن يفصل كل حدث محروم من حريته عن البالغين، ما لم يعتبر أن مصلحة الطفل تقتضي خلاف ذلك [١]

يجب الفصل بين الأحداث الموقوفين والبالغين؛ لأن اختلاط الأحداث بالبالغين في التوقيف قد تكون له آثار سلبية على سلامتهم ورفاههم وعلى إمكانية إعادة تأهيلهم ودمجهم في المجتمع. والأصل أنه يجب أن يفصل بين الموقوفين الأحداث والبالغين إلا إذا اقتضت مصلحة الحدث خلاف ذلك. والاستثناء هنا لا يجوز اللجوء إليه إلا في أضيق الحدود وعندما تقتضي مصلحة الحدث ذلك، وليس من أجل أن تقلل الدولة من أعبائها المادية أو البشرية [٢]. وإن كانت المادة (٣٧) من اتفاقية حقوق الطفل لم تنص صراحة على وجوب الفصل بين المتهمين الأحداث ونظرائهم المدانين، إلا أن لجنة حقوق الطفل أكدت في أكثر من موضع على واجب الدولة في أن تعزل بين الأحداث المتهمين والمدانين بارتكاب جريمة [٣]. تجدر الإشارة هنا أيضاً إلى أن المادة (١٠/ ٢/ أ) من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية نصت صراحة على حق المتهمين (بالغين وأحداثاً) في عزلهم عن المدانين، حيث ورد فيها ما نصه «يفصل الأشخاص المتهمون عن الأشخاص المدانين، إلا في ظروف استثنائية، ويكونون محل معاملة خاصة تتفق مع كونهم أشخاصاً غير مدانين»[٤].

(١) انظر اتفاقية حقوق الطفل، المادة (٣٧/ ج). انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٠/ ٢/ ب)؛ قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (١٣/ ٤)؛ قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القاعدة (٢٩).

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 85.

(3) Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Jordan*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.21 (1994), para. 16; Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Paraguay*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.75 (1997), para. 28.

(٤) انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القاعدة (١٧)؛ القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء، أوصى باعتمادها مؤتمر الأمم المتحدة الأول لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين المعقود في جنيف عام ١٩٥٥م وأقرها المجلس الاقتصادي والاجتماعي بقراريه ٦٦٣ جيم (د-٢٤) المؤرخ في ٣١ تموز/ يوليو ١٩٥٧م و ٢٠٧٦ (د-٦٢) المؤرخ في ١٣ أيار/ مايو ١٩٧٧م، القاعدة (٨/ ب).

٣ ـ الحق في أن يبقى على اتصال مع أسرته عن طريق المراسلات والزيارات، إلا في الظروف الاستثنائية[١]

تعطي اتفاقية حقوق الطفل الحدث المحروم من حريته الحق في أن يتواصل مع أسرته عن طريق المراسلات والزيارات، إلا في الحالات الاستثنائية التي يجب أن ينص عليها القانون بشكل واضح منعاً للتوسع فيها أو إساءة استخدامها[٢]. ولتمكين الحدث المحروم من حريته من ممارسة حقه في التواصل مع أسرته فإنه يجب على السلطات المختصة أن تقوم بتبليغ ذوي الحدث أو أوصيائه القانونين على الفور أو في أسرع وقت ممكن بأنه تم القبض عليه وتوقيفه[٣]. ولتسهيل ممارسة الحدث المحروم من حريته لحقه في التواصل مع أسرته فإنه ينبغي على الدولة إيداع الحدث في أقرب مرفق ممكن من مكان إقامة أسرته[٤].

الحق في الحصول بسرعة على مساعدة قانونية وغيرها من أوجه المساعدة المناسبة[٥].

يحق للحدث المحروم من حريته أن توفر له المساعدة القانونية وغيرها من أوجه المساعدة المناسبة لتمكينه من ممارسة حقوقه التي يتمتع بها كحدث موقوف وللحفاظ على رفاهيته وسلامته البدنية والعقلية[٦]. ومع أن المادة (٣٧/ د) من اتفاقية حقوق الطفل لم تنص صراحة على حق الحدث الموقوف في الحصول على مساعدة قانونية مجانية، إلا أن لجنة حقوق الطفل ترى أنه من واجب الدولة في ظل المادة (٣٧/ د) أن تقدم للحدث

---

(١) انظر اتفاقية حقوق الطفل، المادة (٣٧/ ج). انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القواعد (٥٩-٦١).

(2)Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 87.

(٣) انظر المرجع نفسه، فقرة (٥٤)؛

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Burkina Faso*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.193 (2002), paras. 60, 62(h).

انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (١٠/ ١).

(٤) انظر المرجع نفسه، فقرة (٨٧).

(٥) انظر اتفاقية حقوق الطفل، المادة (٣٧/ د). انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القاعدة (١٨/ أ).

(6)Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 82.

الموقوف مساعدة قانونية مجانية بغض النظر عن وضعه المادي[1]. ولكي يتمكن الحدث الموقوف من الاستفادة من حقه في الحصول على مساعدة قانونية فإنه يجب أن يتمكن من التحدث إلى محاميه في جو يحترم خصوصية هذه المحادثات وسريتها[2].

٤ ـ الحق في الطعن في مشروعية حرمانه من الحرية أمام محكمة أو سلطة مختصة مستقلة ومحايدة وفي أن يبت على وجه السرعة في شرعية الإجراء الخاضع له[3].

يقتضي هذا الحق إيجاد آلية يمكن للمتهم الحدث من خلالها أن يطعن في مشروعية الإجراء الذي تم بموجبه حرمانه من حريته أمام محكمة أو سلطة مختصة مستقلة ومحايدة[4]. وأبرز ما يميز نص المادة (٣٧/ د) من اتفاقية حقوق الطفل في هذا السياق أنه لم يقصر سلطة النظر في مشروعية الإجراء الذي يتم بموجبه حرمان المتهم الحدث من حريته على «محكمة»، كما هو الحال –على سبيل المثال– في ظل المادة (٩/ ٤) من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، وإنما أجاز النظر فيه لأي جهة أخرى ما دامت هذه الجهة تتمتع بالمقومات القضائية من استقلالية وحيادية. والمقصود بالاستقلالية هنا هو استقلال السلطة المختصة عن السلطة التنفيذية، بينما يقصد بالحيادية استقلال السلطة المختصة عن أطراف الدعوى[5]. ويقتضي الحق في الطعن في مشروعية تقييد حرية المتهم أن يتمكن المتهم خلال مدة لا تتجاوز ٢٤ ساعة من وقت تقييد حريته من تقديم طعنه إلى الجهة المختصة[6]. في حال قام المتهم الحدث المقيدة حريته بالطعن في مشروعية الإجراء الذي يخضع له، فإنه يجب أن تصدر الجهة المختصة قرارها المتعلق بمشروعية الإجراء

(1) Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Saint Vincent and the Grenadines*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.184 (2002), para. 53(b); Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Latvia*, *op.cit.*, para. 62(a).

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 50;
قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القاعدة (١٨/ أ).

(٣) انظر اتفاقية حقوق الطفل، المادة (٣٧/ د). انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (١٠/ ٢).

(4) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, paras. 82-83.

(5) Human Rights Committee, *General Comment 32*, *op.cit.*, paras. 19-21.

(6) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 83

على وجه السرعة، أي في أقصر وقت ممكن وألا تتجاوز المدة في كل الأحوال أسبوعين من تاريخ تقديم الطعن[١]. في حال كان الإجراء الذي تم بموجبه تقييد حرية المتهم الحدث غير شرعي فيجب على الجهة التي قررت عدم مشروعية الإجراء الأمر بإطلاق سراح الحدث المقيدة حريته[٢].

٣ ـ حقوق الأحداث في مرحلة المحاكمة

نصت المادة (٤٠) من اتفاقية حقوق الطفل على الحقوق التي يتمتع بها المتهم الحدث في مرحلة المحاكمة وحتى صدور حكم نهائي بحقه حيث جاء فيها ما نصه:

١ ـ تعترف الدول الأطراف بحق كل طفل يدعى أنه انتهك قانون العقوبات، أو يتهم بذلك، أو يثبت عليه ذلك في أن يعامل بطريقة تتفق مع رفع درجة إحساس الطفل بكرامته وقدره، وتعزز احترام الطفل لما للآخرين من حقوق الإنسان والحريات الأساسية وتراعي سن الطفل، والرغبة في تشجيع إعادة اندماج الطفل، وقيامه بدور بناء في المجتمع.

٢ ـ وتحقيقاً لذلك، ومع مراعاة أحكام الصكوك الدولية ذات الصلة، تكفل الدول الأطراف، بوجه خاص، ما يلي:

أ ـ عدم ادعاء انتهاك الطفل لقانون العقوبات، أو اتهامه بذلك، أو إدانته بذلك؛ بسبب أفعال أو أوجه قصور لم تكن محظورة بموجب القانون الوطني أو الدولي عند ارتكابها.

ب ـ يكون لكل طفل يدعى بأنه انتهك قانون العقوبات أو يتهم بذلك الضمانات التالية على الأقل:

ـ افتراض براءته إلى أن تثبت إدانته وفقاً للقانون.

ـ إخطاره فوراً ومباشرة بالتهم الموجهة إليه، عن طريق والديه أو الأوصياء

(١) انظر المرجع نفسه، فقرة (٨٤).

(٢) انظر العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (٩/ ٤).

القانونيين عليه عند الاقتضاء، والحصول على مساعدة قانونية أو غيرها من المساعدة المناسبة لإعداد وتقديم دفاعه.

- قيام هيئة قضائية أو سلطة مختصة مستقلة ومحايدة بالفصل في الدعوى دون تأخير في محاكمة عادلة تجرى وفقاً للقانون، بحضور مستشار قانوني أو بمساعدة أخرى مناسبة، وبحضور والديه، أو الأوصياء القانونيين عليه، ما لم يعتبر أن ذلك في غير مصلحة الطفل الفضلى، لا سيما إذا أخذ في الحسبان سنه أو حالته.

- عدم إكراهه على الإدلاء بشهادة، أو الاعتراف بالذنب، واستجواب أو تأمين استجواب شهود الإثبات وكفالة اشتراك واستجواب شهود النفي في ظل ظروف من المساواة.

- إذا اعتبر أنه انتهك قانون العقوبات، تأمين قيام سلطة مختصة مستقلة ومحايدة أو هيئة قضائية أعلى وفقاً للقانون بإعادة النظر في هذا القرار وفى أية تدابير مفروضة تبعاً لذلك.

- الحصول على مساعدة مترجم مجاناً إذا تعذر على الطفل فهم اللغة المستخدمة أو النطق بها.

- تأمين احترام حياته الخاصة تماماً أثناء جميع مراحل الدعوى.

تستهدف الضمانات المنصوص عليها في المادة (٤٠/ ٢) تأمين محاكمة ومعاملة عادلة للمتهم الحدث المقامة الدعوى الجنائية ضده[1]. ومع أن معظم الضمانات المنصوص عليها في المادة (٤٠/ ٢) من اتفاقية حقوق الطفل قد نصت عليها المادة (١٤) من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية التي تكفل للمتهمين (البالغين والأحداث على حد سواء) الحق في محاكمة عادلة، إلا أن المادة (٤٠/ ٢) انفردت ببعض الضمانات الخاصة؛ حيث إن تأمين الحق في محاكمة عادلة للمتهمين الأحداث يقتضي التعامل معهم بطريقة

(1) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 40.

ملائمة لسنهم[١]. وتمثل الضمانات المنصوص عليها في المادة (٤٠/ ٢) الحد الأدنى الذي يجب على الدولة الالتزام به، ولذلك فإنه من المفترض أن توفر الدولة حماية إضافية على تلك المنصوص عليها في الاتفاقية متى كان ذلك ممكناً[٢].

واستناداً إلى المادة (٤٠/ ٢) فإن الحقوق التي يتمتع بها المتهم الحدث خلال مرحلة المحاكمة وحتى صدور حكم نهائي بحقه والتي سوف يتم تناولها في هذا الفصل بالتفصيل -باستثناء الفقرة (ب/ ٧)؛ حيث إنه سبق تناولها بالحديث في المبحث المتعلق بالحق في الخصوصية في الفصل الثاني من هذه الدراسة- تشمل الآتي: الحق في عدم إعمال نصوص قانون العقوبات بأثر رجعي، والحق في افتراض البراءة وعدم الإكراه على تجريم النفس، والحق في الإحاطة بالتهمة، والحق في الحصول على مساعدة مناسبة لإعداد وتقديم الدفاع، والحق في محاكمة من قبل هيئة قضائية أو سلطة مختصة مستقلة ومحايدة، والحق في محاكمة بحضور الوالدين والمساعدة المناسبة، والحق في محاكمة دون تأخير، والحق في استدعاء واستجواب الشهود، والحق في مترجم، والحق في إعادة النظر في الحكم الصادر في القضية. وسيتم تخصيص مبحث مستقل لكل من هذه الحقوق على النحو الآتي:

٣ . ١ الحق في عدم إعمال نصوص قانون العقوبات بأثر رجعي

تنص المادة (٤٠/ ٢/ أ) من اتفاقية حقوق الطفل على حق الطفل في ألا يعاقب على اقترافه فعلاً معيناً إلا إذا كان ذلك الفعل مجرماً بموجب القانون الساري وقت ارتكاب الفعل؛ وهو ما يعرف بمبدأ «عدم رجعية نصوص قانون العقوبات»[٣]. فإذا كان الفعل مباحاً وقت ارتكاب الحدث لذلك الفعل فلا يجوز معاقبة الحدث على ذلك الفعل ولو

---

(١) انظر المرجع نفسه. انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٤/ ٤).
لمزيد من التفصيل، انظر

Kilkelly, U., 'Youth Courts and Children's Rights: The Irish Experience', 8.1 *Youth Justice* (2008), 39, pp. 4044-.

(٢) انظر المرجع نفسه.

(٣) انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٥/ ١).

صدر بذلك قانون جديد يجرم ذلك الفعل لاحقاً، حيث إنه لا يجوز إعمال نصوص قانون العقوبات بأثر رجعي وإنما يمكن العمل بها بعد صدورها[١]. ووفقاً للمبدأ ذاته فإنه لا يجوز معاقبة الحدث بعقوبة أغلظ من تلك التي كانت مقررة وقت ارتكاب الفعل ولو صدر بها قانون جديد بعد وقوع الجريمة، وإن كان للمتهم الحدث الحق في الحصول على عقوبة أخف من تلك التي كانت مقررة وقت ارتكاب الجريمة إذا صدر بها قانون بعد ارتكاب الجريمة وقبل صدور حكم نهائي بحق المتهم[٢].

٣ . ٢ الحق في افتراض البراءة وعدم الإكراه على تجريم النفس

تكفل المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ١) من اتفاقية حقوق الطفل للمتهم الحدث الذي يتم اتهامه بارتكاب جريمة جنائية الحق في افتراض براءته إلى أن تثبت إدانته بالجريمة المنسوبة إليه وفقاً للقانون[٣]. ونتيجة لإقرار مبدأ افتراض البراءة فإن عبء إثبات ارتكاب المتهم للجريمة المنسوبة يقع على عاتق الدولة، ولا يمكن إدانة المتهم بارتكاب تلك الجريمة في حال عدم تقديم الدولة ما يثبت ذلك[٤]. ويقتضي مبدأ افتراض البراءة وجوب امتناع أجهزة الدولة خلال سير الدعوى الجنائية عن القيام بأي تصرف يتناقض مع هذا المبدأ، كعرض أجهزة التحقيق صور الأحداث المقبوض عليهم في أجهزة الإعلام[٥].

وحيث إن عبء إثبات ارتكاب المتهم للجريمة المنسوبة إليه يقع على كاهل الدولة، كما يتطلب مبدأ افتراض براءة المتهم، فإنه يحظر على الدولة إجبار المتهم على الإدلاء بأي معلومات من شأنها أن تدينه بالجريمة المنسوبة إليه؛ لأن في ذلك تهرباً من قبل الدولة من

---

(1) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 41.

(٢) انظر المرجع نفسه.

(٣) انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٤/ ٢)؛ قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القاعدة (١٧).

(4)Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 42.

(5) Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *Colombia*, U.N. Doc. CRC/C/COL/CO/3 (2006), paras. 9293-.

واجبها في إثبات ارتكاب المتهم للجريمة المنسوبة إليه[١]. ومبدأ حظر إكراه المتهم على تجريم نفسه، بالإضافة إلى كونه من النتائج المترتبة على إقرار مبدأ افتراض براءة المتهم، فقد نصت عليه صراحة المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٤) من اتفاقية حقوق الطفل[٢]. وتمثل مخالفة هذا الحظر بتعريض المتهم للتعذيب أو المعاملة اللاإنسانية أو القاسية أو المهينة للكرامة لحمله على الاعتراف بطبيعة الحال انتهاكاً أيضاً للحق في عدم التعرض لسوء المعاملة الذي نصت عليه المادة (٣٧/ أ) من الاتفاقية[٣]. إلا أنه ليس بالضرورة أن يتعرض المتهم الحدث لسوء المعاملة حتى يتم انتهاك مبدأ حظر إكراه المتهم على تجريم نفسه، فقد تستخدم وسائل أخرى لإكراه المتهم الحدث على تجريم نفسه لا تصل إلى حد إساءة المعاملة، ولكنها تمثل إكراهاً بالمعنى المنصوص عليه في المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٤) خاصة إذا أخذنا في الحسبان مستوى نمو المتهم الحدث البدني والعقلي والعاطفي؛ لذلك فإن الإكراه المحظور بموجب المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٤) يجب أن يعطى تفسيراً واسعاً ليشمل كل وسيلة قد تدفع المتهم الحدث إلى الاعتراف دون أن يرغب فعلاً في ذلك ويشمل ذلك –على سبيل الذكر– تهديد الحدث بالدخول إلى السجن أو وعده بمكافأة إذا اعترف بارتكاب الجريمة المنسوبة إليه[٤].

ويترتب على إقرار مبدأ حظر إكراه المتهم على تجريم نفسه عدم جواز قبول أي اعتراف ناشىء عن إكراه تعرض له المتهم الحدث[٥]. وتحظر الاتفاقية ـ وفقاً للجنة حقوق الطفل ـ استخدام صمت المتهم كدليل على ارتكابه للجريمة المنسوبة إليه[٦]. وإن كانت

---

(١) انظر ما ذكرته المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان في هذا السياق في:
Saunders v. United Kingdom (1997) 23 E.H.R.R. 313, para. 68. *See also* Cheney, D, *et al, Criminal Justice and the Human Rights Act 1998*, 2nd edn (Bristol: Jordans, 2001), p. 84.

(٢) انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٤/ ٣/ ز).

(3) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para.56 .
انظر أيضاً ما تقدم ذكره في المبحث الأول من الفصل الثاني من هذه الدراسة.

(٤) انظر المرجع نفسه، فقرة (٥٧).

(٥) انظر المرجع نفسه، فقرة (٥٦).

(6)Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, *United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*, U.N. Doc. CRC/C/15/Add.34 (1995), paras. 20-34.

اتفاقية حقوق الطفل لم تنص صراحة على حق الطفل المتهم في التزام الصمت في مواجهة سلطة التحقيق وهو ما يعد نتيجة طبيعية لإقرار مبدأي افتراض البراءة وحظر إكراه المتهم على تجريم نفسه، إلا أن القاعدة (٧/ ١) من قواعد بكين تكفل للمتهم الحدث في جميع مراحل الدعوى الجنائية الحق في التزام الصمت.

٣ . ٣ الحق في الإحاطة بالتهمة

تكفل المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٢) من اتفاقية حقوق الطفل للمتهم الحدث الحق في إخطاره فوراً ومباشرة بالتهم الموجهة إليه، عن طريق والديه أو الأوصياء القانونيين عليه عند الاقتضاء[١]. وحيث إن المتهم الحدث يمتلك الحق في إحاطته علماً بالتهمة الموجهة إليه «فوراً ومباشرة» فإنه يجب إبلاغ المتهم بالتهم الموجهة إليه في أسرع وقت ممكن [٢]. وحتى يكون لهذا الحق قيمة عملية، فإنه يجب على الدولة أن تشرح للمتهم طبيعة التهمة الموجهة إليه وبلغة يفهمها، وما يقتضيه ذلك من وجوب ترجمة التهمة إلى لغة يفهمها المتهم إذا كان لا يستطيع فهم اللغة الرسمية للدولة التي يقيم فيها [٣]. ومع أن نص المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٢) يوحي بأن واجب الدولة يقتصر على إحاطة المتهم الحدث بالتهمة الموجهة إليه، أو إحاطة والديه أو وصيه القانوني بذلك؛ إلا أن لجنة حقوق الطفل ترى أن واجب إبلاغ والدي المتهم الحدث أو وصيه القانوني بالتهمة الموجهة إليه لا يعفي الدولة من واجبها القانوني في إفهام المتهم الحدث طبيعة التهم الموجهة إليه؛ بمعنى آخر فإن المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٢) تفرض على الدولة واجب إفهام الحدث ووالديه أو أوصيائه القانونين وليس أحدهما بطبيعة التهم الموجهة إلى الحدث [٤].

---

(١) انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٤/ ٣/ أ).
(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 47.
(٣) انظر المرجع نفسه.
(٤) انظر المرجع نفسه، فقرة (٤٨).

٣ . ٤ الحق في الحصول على مساعدة مناسبة لإعداد وتقديم الدفاع

تكفـل المـادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٢) من اتفاقية حقوق الطفـل للمتهم الحدث الحق في الحصول على مسـاعدة قانونية أو غيرها من المسـاعدة المناسبة لإعداد وتقديم دفاعه[١]. وكما هو واضح من نص المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٢) فإن المساعدة التي يجب توفيرها للمتهم الحدث لا يشترط أن تكون بالضرورة قانونية أي أن يقدمها متخصص قانوني، فقد يقدمها اخصائي اجتماعي أو نفسي بشرط أن تكون تلك المساعدة مناسبة لتمكين المتهم الحدث من إعداد وتقديم دفاعه ضد التهمة المنسوبة إليه، فالعبرة هنا ليست بطبيعة المساعدة التي يجب تقديمها للمتهم وإنما بمدى قدرتها على تمكين المتهم من إعداد وتقديم دفاعه[٢]. إلا أنه يشترط أن تكون المساعدة التي تقدم للحدث المتهم أياً كان نوعها مجانية [٣]. ومن أجل أن يتمكن المتهم الحدث من الاستفادة من المساعدة التي تقدم إليه فإنه يجب على الدولة احترام سرية مراسـلات الحدث ومحادثاته مع الشـخص الذي يقوم بمسـاعدته لإعداد دفاعه [٤]. ولا يقتصر نطاق حق المتهم الحدث على الحصول على المسـاعدة المناسـبة على مرحلة المحاكمة فقط بل يمتد ليشمل جميع مراحل الدعوى التي تسبق مرحلة المحاكمة ابتداءً من استجواب المتهم من قبل السلطة المختصة [٥].

٣ . ٥ الحق في محاكمة من قبل هيئة قضائية أو سلطة مختصة مستقلة ومحايدة

تكفل المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٣) من اتفاقية حقوق الطفل للمتهم الحدث الحق في أن يتـم النظـر في الدعـوى المقامة ضده والفصل فيها من قبل هيئة قضائية أو سـلطة مختصة مسـتقلة ومحايدة[٦]. ولم تتطرق لجنة حقوق الطفل -في حدود ما اطلعت عليه- إلى هذا

(١) انظـر أيضـاً قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شـؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (١٥/ ١).

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 49.

(٣) انظر المرجع نفسه.

(٤) انظر المرجع نفسه، فقرة (٥٠).

(٥) انظر المرجع نفسه، فقرة (٥٢).

(٦) انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٤/ ١).

الحق، والسبب في ذلك يعود -في تقديري- إلى حقيقة أن معظم اتفاقيات حقوق الإنسان الإقليمية والدولية وعلى رأسها العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية (المادة (١٤/ ١)) تنص على هذا الحق ولم يكن لدى لجنة حقوق الطفل ما تضيفه في هذا المجال. إلا أنه من اللافت للنظر أن نص المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٣) لم يشترط أن تكون الجهة التي تنظر الدعوى المقامة ضد المتهم بالضرورة محكمة، كما هو دارج عليه في اتفاقيات حقوق الإنسان الأخرى؛ وإنما اكتفى باشتراط أن تتمتع السلطة التي تنظر في الدعوى الجنائية ضد المتهم الحدث بالمقومات القضائية من استقلالية وحيادية، أي أن يكون ناظر الدعوى مستقلاً عن الخصوم وعن سلطات الدولة الأخرى. بالإضافة إلى ذلك فإن الهيئة أو السلطة التي تنظر الدعوى يجب أن تكون مختصة وفقاً للقانون، بمعنى أنه يجب أن يحدد نص القانون اختصاصات ناظر الدعوى وأن يكون مختصاً بنظرها وفقاً لأحكام القانون[1].

٣ . ٦ الحق في المحاكمة بحضور الوالدين والمساعدة المناسبة

تكفل المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٣) من اتفاقية حقوق الطفل للمتهم الحدث الحق في محاكمته بحضور محام أو بمساعدة أخرى مناسبة وبحضور والديه أو الأوصياء القانونيين عليه، ما لم يعتبر أن ذلك في غير مصلحة الطفل الفضلى، ولا سيما إذا أخذ في الحسبان سنه أو حالته. والهدف من تمكين المحامي أو من يقدم المساعدة للمتهم حضور جلسات المحاكمة هو مساعدة المتهم على تقديم دفاعه ضد التهمة الموجهة إليه، ويعد هذا الحق امتداداً طبيعياً للحق في الحصول على المساعدة المناسبة المنصوص عليه في المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٢). وحق المتهم الحدث في حضور من يساعده يمتد أيضاً إلى مرحلة استجواب المتهم الحدث من قبل السلطة المختصة لضمان عدم تعرض المتهم خلال استجوابه لإكراه مادي أو معنوي لحمله على الاعتراف وهو ما تحظره المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٤) من الاتفاقية، على النحو السابق بيانه[2].

---

(١) لمزيد من التفصيل حول هذا الحق في ظل القانون الدولي لحقوق الإنسان، انظر الحرقان، مرجع سابق.

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 58.

انظر أيضاً ما تقدم ذكره في المبحث الأول من هذا الفصل.

كما أن اتفاقية حقوق الطفل تكفل للمتهم الحدث الحق في أن تتم محاكمته في حضور والديه أو أوصيائه القانونيين، ليس بهدف إعانة المتهم في إعداد دفاعه حيث إنهم لا يحق لهم التدخل في إجراءات المحاكمة، وإنما بهدف تقديم الدعم العاطفي والنفسي اللازم للمتهم الحدث نظراً لصغر سنه وعدم نضجه العقلي والعاطفي وخطورة الآثار التي قد تترتب على نتيجة الدعوى المقامة ضده. ولذلك فإنه يجوز منع الوالدين بشكل كامل أو جزئي من حضور جلسات المحاكمة بناء على طلب المتهم الحدث، أو ممثله القانوني أو إذا رأت المحكمة أن حضورهم لجلسات المحاكمة لا يحقق المصلحة الفضلى للحدث[١].

٣ . ٧ الحق في محاكمة دون تأخير

تكفل المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٣) من اتفاقية حقوق الطفل للمتهم الحدث الحق في أن يتم الفصل في الدعوى المقامة ضده دون تأخير[٢]. ويستهدف هذا الحق تقليص الفترة الزمنية بين وقت ارتكاب الجريمة والتصدي لها، حيث إنه ينظر إلى جنوح الأحداث على أنه أعراض مشكلة يتعرض لها الحدث ويجب التدخل بسرعة حلها؛ ولذلك فإنه كلما طالت الفترة الزمنية بين ارتكاب الحدث للجريمة والإجراءات المتخذة لمعالجة المشكلة التي يعانيها الحدث قلت قدرة تلك الإجراءات على تحقيق أهدافها[٣]. أما إذا كان الحدث بريئاً فإن التأخير في إجراءات الدعوى الجنائية المقامة ضده سوف يكون له آثار سلبية على صحة الحدث البدنية والنفسية وحياته الاجتماعية[٤]. وإن كان الحق في محاكمة دون تأخير

(١) انظر المرجع نفسه، فقرة (٥٣). انظر أيضاً قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (١٥/ ٢)، والتعليق على القاعدة (١٥).

(٢) انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٤/ ٣/ ج)؛ قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، القاعدة (٢٠). قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، القاعدة (١٧).

(3) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.,* para. 51. *See also* Hammarberg, T., ‘A Juvenile Justice Approach Built on Human Rights Principles’, 8.3 *Youth Justice* (2008), 193, p. 194.

(4) Jackson, J, *et al.,* ‘Delay, Human Rights and the Need for Statutory Time Limits in Youth Cases’, *Crim. L.R.,* (2003), 510, pp. 513516-.

تكفله اتفاقيات حقوق الإنسان ذات العلاقة للمتهمين البالغين أيضاً[1]، إلا أن الالتزام به في حالة المتهمين الأحداث أهم وأولى، نتيجة للفوارق النفسية والعقلية والعاطفية بين الأحداث والبالغين؛ ولذلك فإن الفترة الزمنية التي تستغرقها محاكمة المتهمين الأحداث يجب أن تكون أقصر بكثير من تلك الفترة التي تستغرقها محاكمة المتهمين البالغين[2]. ومن أجل ضمان تقليص مدة الدعوى الجنائية التي يخضع لها المتهم الحدث، فإن لجنة حقوق الطفل توصي بأن تفرض الدول على السلطات المعنية آجالاً معينة ينبغي لها إنهاء الدعوى الجنائية المقامة على المتهم الحدث خلالها[3].

٣ . ٨ الحق في استدعاء واستجواب الشهود

تعد شهادة الشهود من أهم الوسائل التي يمكن من خلالها إثبات أو نفي ارتكاب المتهم للجريمة المنسوبة إليه، ولذلك فإن المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٤) من اتفاقية حقوق الطفل تكفل للمتهم الحدث الحق في استجواب الشهود الذين يستعين بهم الادعاء العام لإثبات ارتكاب المتهم الحدث للجريمة المنسوبة إليه حتى يتمكن من تفنيد تلك الشهادة ودحضها[4]. ومن أجل تحقيق مساواة بين الادعاء العام والمتهم الحدث في قدرتهم على تقديم الأدلة الموجودة لديهم وتفنيد الأدلة التي يقدمها الطرف الآخر، فإن المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٤) تكفل للمتهم الحدث الحق في استدعاء واستجواب الشهود لنفي التهمة الموجهة إليه في ظل الشروط نفسها التي يخضع لها حق الادعاء العام في استدعاء واستجواب الشهود لإثبات ارتكاب المتهم للجريمة المنسوبة إليه[5].

---

(1) *A Manual on Human Rights, op.cit.*, p. 416.

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 52.

(٣) انظر المرجع نفسه، فقرة (٥٤).

(٤) انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٤/ ٣/ هـ).

(5) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 59.

٣ . ٩ الحق في مترجم

تكفل المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٦) من اتفاقية حقوق الطفل للمتهم الحدث الحصول على مساعدة مترجم مجاناً إذا تعذر على المتهم الحدث فهم اللغة المستخدمة أو النطق بها[١]. وتكمن أهمية هذا الحق في أنه لن يستطيع المتهم الحدث الدفاع عن نفسه إن لم يكن قادراً على فهم اللغة المستخدمة في المحكمة؛ أما إذا كان المتهم ينحدر من أصل أجنبي لكنه يفهم اللغة المستخدمة في المحكمة فإنه لا يملك الحق في الاستعانة بمترجم؛ إذ إن الهدف من هذا الحق هو تمكين المتهم من الدفاع عن نفسه والذي لن يتأثر بكونه ينحدر من أصل أجنبي[٢]. وكما هو واضح من نص المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٦) فإن المساعدة التي يحصل عليها المتهم من قبل المترجم يجب أن تكون مجانية، فلا يجوز مطالبة المتهم بدفع تكاليفها حتى في حالة إدانته بالجريمة المنسوبة إليه؛ كما أن الحق في الحصول على مساعدة مترجم لا يقتصر على مرحلة المحاكمة فقط بل يجب توفير هذه المساعدة للمتهم الحدث الذي لا يستطيع فهم اللغة الرسمية للدولة التي يقيم فيها خلال جميع مراحل الدعوى؛ حتى يتمكن من معرفة ماهية الإجراءات التي يتعرض لها وأسبابها[٣].

٣. ١٠ الحق في إعادة النظر في الحكم الصادر في القضية

لضمان عدم وقوع الحدث المتهم ضحية لإدانة خاطئة، أو عقوبة غير ملائمة لسنه وضرورة إعادة تأهيله، فإن المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٥) من اتفاقية حقوق الطفل تكفل للمتهم الحدث الذي تمت إدانته بارتكاب جريمة جنائية الحق في طلب إعادة النظر في الحكم الصادر ضده من ناحية الإدانة والعقوبة من قبل سلطة مختصة مستقلة ومحايدة أو هيئة قضائية[٤]. وكما هو واضح من نص المادة (٤٠/ ٢/ ب/ ٥) فإنه لا يشترط في هيئة إعادة النظر أن تكون محكمة، ولكن يجب أن تكون أعلى من الجهة مصدرة الحكم

---

(١) انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٤/ ٣/ و).

(2) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 62.

(٣) انظر المرجع نفسه، فقرة (٦٢).

(٤) انظر أيضاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة (١٤/ ٥).

المطعون فيه، وأن تتمتع بالمقومات القضائية من استقلالية وحيادية(١). كما أنه لا يقتصر الحق في إعادة النظر على الجرائم الخطيرة بل يشمل جميع الجرائم(٢).

الخاتمـــــة

تستلزم المرحلة السنية التي يمر بها الطفل حماية ورعاية قانونية خاصة تحفظ له كرامته وحقوقه ومصالحه. ومع أن الأطفال يتمتعون ـ من الناحية النظرية ـ بصفتهم أفراداً بجميع الحقوق والحريات التي تكفلها اتفاقيات حقوق الإنسان للأشخاص البالغين، إلا أن الواقع العملي يناقض ذلك، فكثير من الحقوق التي تقرها اتفاقيات حقوق الإنسان يتم حرمان الأطفال منها بذريعة أنهم لم يبلغوا سن الرشد(٣). ومن هنا تنبثق أهمية اتفاقية حقوق الطفل التي تم تبنيها من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام ١٩٨٩م؛ حيث إنها أكدت حق الأطفال في جميع أنحاء العالم في التمتع بالقدر الذي تسمح به مرحلتهم السنية ونضجهم العقلي بجميع الحقوق والحريات التي يتمتع بها الأفراد البالغون سواء كانت مدنية، أم سياسية، أم اقتصادية، أم اجتماعية، أم ثقافية، بالإضافة إلى تأكيدها وجوب توفير حماية خاصة للأطفال تتناسب مع طبيعة المرحلة السنية التي يمرون بها. ولعل أبرز ما يميز اتفاقية حقوق الطفل هو التصديق شبه العالمي عليها؛ وهو ما أكسبها قيمة خاصة ليس على المستوى القانوني فحسب بل على المستوى الأخلاقي أيضاً.

فيما يتعلق بالأحداث المتهمين بارتكاب جرائم جنائية، فإن مواد اتفاقية حقوق الطفل في هذا السياق تعد تتويجاً للمساعي والمحاولات الحثيثة التي بذلت من أجل لفت نظر المجتمع الدولي إلى الفوارق البدنية والعقلية والنفسية والعاطفية بين المتهمين الأحداث والبالغين(٤). ولذلك فإنه يعد من أبرز إنجازات اتفاقية حقوق الطفل ـ على الأقل في حقل العدالة الجنائية ـ هو تركيزها على ضرورة تبني الدول الأعضاء نظاماً

(1) Committee on the Rights of the Child, *General Comment 10, op.cit.*, para. 60.

(٢) انظر المرجع نفسه، الفقرات (٦٠-٦١).

(3) Fottrell, One Step Forward, *op.cit.*, p. 4.

(4) Bueren, G., ‹Article 40: Child Criminal Justice›, in *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*, ed. by A Alen, *et al*, (Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 2006), pp. 4-5.

شـاملاً ومتكاملاً للعدالة الجنائية للأحداث يراعي في إجراءاته الظروف والاحتياجات السنية للمتهم الحدث في ضوء المبادئ والأحكام الواردة في الاتفاقية، ويستهدف إعادة دمج الأحداث في المجتمع وقيامهم بدور بناء فيه.

كما أن لاتفاقية حقوق الطفل أيضاً إسـهامات مهمة على مسـتوى الحقوق الفردية التي يتمتع بها المتهم الحدث. فقد أكدت الاتفاقية حق المتهم الحدث في التمتع –بشـكل عام– بجميع الحقوق التي يتمتع بها المتهم البالغ؛ حيث إن الكثير من الحقوق التي تكفلها اتفاقيات حقوق الإنسان الأخرى وعلى رأسها العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية للمتهمين منصوص عليها أيضاً في اتفاقية حقوق الطفل. وتشمل هذه الحقوق حق المتهم الحدث في عدم تعريضه لسوء المعاملة، والحق في عدم تقييد حريته بشكل غير قانوني أو تعسـفي، والحـق في الخصوصية، والحق في محاكمة ومعاملـة عادلة وما ينطوي على ذلك من ضمانات.

بالإضافـة إلى ذلـك فإن اتفاقية حقوق الطفل نصـت على بعض الضمانات التي لا يوجد لها مقابل في اتفاقيات حقوق الإنسان الأخرى؛ لأنها تستهدف تقديم رعاية خاصة للمتهـم الحـدث لا يحتاج إليها ـ بالقدر نفسـه على الأقل ـ المتهم البالـغ. ومن أبرز هذه الضمانـات حـق المتهم الحدث في عدم تقييد حريته إلا كملجـأ أخير ولأقصر فترة زمنية مناسبة، الحق في التواصل مع أسرته أثناء توقيفه عن طريق المراسلات والزيارات، الحق في عدم قيام سلطات الدولة بأي إجراء من شأنه الكشف عن هويته خلال سير إجراءات الدعـوى الجنائيـة وحتـى بعد صدور حكم نهائـي فيها، الحق في إبـلاغ والديه أو وصيه القانوني بالتهمة الموجهة إليه وحقه في أن يحضروا جلسات المحاكمة ما لم يتعارض ذلك مع مصلحته، والحق في الحصول على مساعدة قانونية أو غيرها من أوجه المساعدة مجاناً بغض النظر عن الوضع المادي للحدث لمسـاعدته على تقديم وإعداد دفاعه ضد التهمة الموجهة إليه.

لكـن هـذا لا يعني أن اتفاقية حقـوق الطفل فيما يتعلق بحقـوق الأحداث مقارنة بحقوق المتهمين (بالغين وأحداثاً) التي نصت عليها اتفاقيات حقوق الإنسان الأخرى قـد خلت من أوجـه القصور التي كان منبعها عدم رغبة واضعـي الاتفاقية في أن تكون

تكراراً لما سبقها من اتفاقيات، خصوصاً العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية. وقد ترتب على عدم إعادة اتفاقية حقوق الطفل النص على بعض الحقوق التي تضمنتها وثيقة العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية إضعاف الحماية التي يتمتع بها المتهمون الأحداث في تلك الدول التي صادقت على اتفاقية حقوق الطفل ولكنها امتنعت عن التصديق على العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية. وأبرز الحقوق التي لم تتضمنها اتفاقية حقوق الطفل حق المتهم المقبوض عليه أو الموقوف في إبلاغه بأسباب ذلك، وحقه في عرضه بشكل سريع على قاض أو مأمور قضائي للنظر في مشروعية القبض عليه أو توقيفه، وحقه في حال القبض عليه أو توقيفه بشكل غير مشروع في الحصول على تعويض[١].

إلا أن أوجه القصور هذه لا تقلل من القيمة القانونية الخاصة التي تمثلها نصوص اتفاقية حقوق الطفل للمتهمين الأحداث في جميع أنحاء العالم ـ بشكل عام ـ بصفتها معايير عالمية وموضوعية يمكن تقييم أنظمة وسياسات وممارسات الدول نحو الأحداث على ضوئها[٢]، وللمتهمين الأحداث في المملكة العربية السعودية ـ بشكل خاص ـ نظراً لكون المملكة ـ لأسباب ليس هذا مجال ذكرها[٣] ـ لم تصادق بعد على العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية الذي يكفل للمتهمين الكثير من الحقوق والحريات التي وردت في اتفاقية حقوق الطفل، والتي يمكن للأحداث في الدول التي صادقت على العهد التمتع بها بحكم أن العهد الدولي ينطبق على الأحداث والبالغين على حد سواء. وقد حرصت من خلال هذه الدراسة على شرح التزامات المملكة العربية السعودية في إطار الدعوى الجنائية في ظل اتفاقية حقوق الطفل بوصفها عضواً فيها على أمل أن تسهم في دعم الجهود الحثيثة التي تقوم بها حكومة المملكة العربية السعودية للارتقاء بحقوق الطفل في المملكة والوفاء بالتزاماتها القانونية في ظل اتفاقية حقوق الطفل.

---

(1) Schabas, *op.cit.*, p. 40.

(2) Kilkelly, *op.cit.*, International Standards, p. 191.

(٣) للتعرف على الأسباب التي تحول دون تصديق المملكة العربية السعودية على وثيقة العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية رغم رغبتها الصادقة في ذلك وقناعتها وإيمانها التامين بنبل وسمو أهداف العهد، انظر بحثنا: الحرقان. عبدالحميد. «النظام العالمي لحقوق الإنسان والخصوصية الدينية للمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية». مجلة الدراسات الدولية. العدد (٢٤). (٢٠٠٩م)، ٩٥.

المراجع

أولاً: قائمة الأنظمة واللوائح

النظام الأساسي للحكم الصادر بالأمر الملكي رقم (أ/ ٩٠) وتاريخ ٢٧/ ٨/ ١٤١٢هـ. نشر في جريدة أم القرى، العدد (٣٣٩٧) في ٢/ ٩/ ١٤١٢هـ.

ثانياً: قائمة المعاهدات الدولية والإقليمية

الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، اعتمد بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢١٧ ألف (د-٣) المؤرخ في ١٠ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٤٨م.

الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، اتفاقية حماية حقوق الإنسان في نطاق مجلس أوروبا، الموقعة في روما في ٤ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٥٠م.

إعلان حقوق الطفل، اعتمد ونشر على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة ١٣٨٦ (د-١٤) المؤرخ في ٢٠ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٥٩م.

العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، اعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٢٢٠٠ ألف (د-٢١) المؤرخ في ١٦ كانون/ ديسمبر، ١٩٦٦م تاريخ بدء النفاذ: ٢٣ آذار/ مارس ١٩٧٦م.

العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، اعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٢٢٠٠ ألف (د-٢١) المؤرخ في ١٦ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٦٦م تاريخ بدء النفاذ: ٣ كانون الثاني/ يناير ١٩٧٦م.

الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان تم تبنيها من قبل منظمة الدول الأمريكية في تاريخ ٢٢ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٦٩م ودخلت حيز التنفيذ في ١٨ تموز/ يوليو ١٩٧٨م.

الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب، تم تبنيه من قبل مجلس الرؤساء الأفارقة بدورته العادية رقم ١٨ في نيروبي (كينيا) حزيران/ يونيو ١٩٨١م، ودخل حيز التنفيذ في ٢١ تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٨٦م.

اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٣٩/ ٤٦ المؤرخ في ١٠ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٨٤م، تاريخ بدء النفاذ: ٢٦ حزيران/ يونيه ١٩٨٧م.

اتفاقية حقوق الطفل، اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٤٤/ ٢٥ المؤرخ في ٢٠ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٨٩م، تاريخ بدء النفاذ: ٢ أيلول/ سبتمبر ١٩٩٠م.

الميثاق العربي لحقوق الإنسان الذي تم تبنيه من قبل مجلس دول جامعة الدول العربية في عام ١٩٩٤، تم تعديله وتبني نسخة حديثة منه في عام ٢٠٠٤ م في القمة العربية السادسة عشرة والمقامة في تونس.

القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء، أوصى باعتمادها مؤتمر الأمم المتحدة الأول لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين المعقود في جنيف عام ١٩٥٥م وأقرها المجلس الاقتصادي والاجتماعي بقراريه ٦٦٣ جيم (د-٢٤) المؤرخ في ٣١ تموز/ يوليو ١٩٥٧م و ٢٠٧٦ (د-٦٢) المؤرخ في ١٣ أيار/ مايو ١٩٧٧م.

قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، اعتمدت ونشرت على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٤٠/ ٣٣ المؤرخ في ٢٩ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٨٥م.

مجموعة المبادئ المتعلقة بحماية جميع الأشخاص الذين يتعرضون لأي شكل من أشكال التوقيف أو السجن، اعتمدت ونشرت على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٤٣/ ١٧٣ المؤرخ في ٩ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٨٨م.

قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجردين من حريتهم، أوصى باعتمادها مؤتمر الأمم المتحدة الثامن لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين، المعقود في هافانا من ٢٧ آب/ أغسطس إلى ٧ أيلول/ سبتمبر ١٩٩٠م، كما اعتمدت ونشرت على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٤٥/ ١١٣ المؤرخ في ١٤ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٩٠م.

ثالثاً: قضايا وقرارات

١ ـ المحكمة الجنائية الدولية في يوغوسلافيا السابقة

Prosecutor v .Anto Furundzija) Trial Judgement ,(IT-95--1/17T ,International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia) ICTY 10 ,(December.1998

٢ ـ لجنة حقوق الإنسان المنشأة بمقتضى المادة (٢٨/ ١)

من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية ١٩٦٦

Human Rights Committee ,General Comment) ,16 Twenty-third session ,(1988 ,Compilation of General Comments and General Recommendations Adopted by Human Rights Treaty Bodies, U.N .Doc .HRI\GEN\1\Rev 1.at.(1994) 21

Human Rights Committee ,General Comment ,17 Article) 24 Thirty-fifth session ,(1989 ,Compilation of General Comments and General Recommendations Adopted by Human Rights Treaty Bodies, U.N .Doc .HRI/GEN/1/Rev 1.at.(1994) 23

Human Rights Committee ,General Comment ,20 Article) 7 Forty-fourth session ,(1992 ,Compilation of General Comments and General Recommendations Adopted by Human Rights Treaty Bodies, U.N .Doc .HRI/GEN/1/Rev 1.at.(1994) 30

Human Rights Committee ,General Comment ,21 Article) 10 Forty-fourth session ,(1992 ,Compilation of General Comments and General Recommendations Adopted by Human Rights Treaty Bodies, U.N .Doc .HRI/GEN/1/Rev 1.at.(1994) 33

Human Rights Committee ,General Comment ,(52) 24 General comment on issues relating to reservations made upon ratification or accession to the Covenant or the Optional Protocols thereto,

or in relation to declarations under article 41 of the Covenant, U.N .Doc .CCPR/C/21/Rev/1.Add.(1994) 6.

Human Rights Committee ,General Comment ,27 Freedom of Movement)Art) ,(12.Sixty-seventh session ,(1999 ,U.N .Doc .CCPR/C/21/ Rev/1.Add ,(1999) 9.reprinted in Compilation of General Comments and General Recommendations Adopted by Human Rights Treaty Bodies ,U.N .Doc .HRI/GEN/1/Rev 6.at174 .(2003)

Human Rights Committee ,General Comment ,32 Article :14 Right to Equality Before Courts and Tribunals and to a Fair Trial ,U.N. Doc .CCPR/C/GC.(2007) 32/

Alphen v .The Netherlands ,Communication No ,1988/305 .U.N .Doc. CCPR/C/39/D.(1990) 1988/305/

Coeriel ,et al .v .The Netherlands ,Communication No ,1991/453 .U.N. Doc. CCPR/C/52/D.(1994) 1991/453/

٣-لجنة حقوق الطفل المنشأة بمقتضى المادة (٤٤) من اتفاقية حقوق الطفل ١٩٨٩

Committee on the Rights of the Child ,General Comment ,10 Children‘s Rights in Juvenile Justice) Forty-fourth session ,(2007 ,U.N. Doc .CRC/C/GC.(2007) 10/

Committee on the Rights of the Child ,General Comment ,5 General measures of implementation of the Convention on the Rights of the Child) arts 42 ,4 .and ,44 para ,(6 .U.N .Doc .CRC/ GC.(2003) 2003/5/

Committee on the Rights of the Child :Initial Report of Saudi Arabia due in ,1998 U.N .Doc.CRC/C/61/Add.(2000) 2.

Committee on the Rights of the Child :Second Periodic Report of Saudi Arabia due in ,2003 U.N .Doc.CRC/C/136/Add.(2005) 1.

Concluding Observations of Committee on the Rights of the Child, Venezuela ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(1999) 109.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Saudi Arabia ,U.N .Doc .CRC/C/SAU/CO.(2006) 2/

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Armenia ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(2000) 119.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Costa Rica ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(2005) 265.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Colombia ,U.N .Doc .CRC/C/COL/CO.(2006) 3/

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Philippines ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(2005) 258.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Uzbekistan ,U.N .Doc .CRC/C/UZB/CO.(2006) 2/

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Turkmenistan ,U.N .Doc .CRC/C/TKM/CO.(2006) 1/

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Mongolia ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(2005) 263.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Latvia ,U.N .Doc .CRC/C/LVA/CO.(2006) 2/

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Jamaica ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(2003) 210.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Greece ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(2002) 170.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Benin ,U.N .Doc .CRC/C/BEN/CO.(2006) 2/

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Jordan ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(1994) 21.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Paraguay ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(1997) 75.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Burkina Faso ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(2002) 193.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Saint Vincent and the Grenadines ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(2002) 184.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Georgia ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(2000) 124.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland ,U.N. Doc .CRC/C/15/Add.(2002) 188.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Cyprus ,U.N .Doc .CRC/C/15/Add.(2003) 205.

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, Colombia ,U.N .Doc .CRC/C/COL/CO.(2006) 3/

Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland ,U.N. Doc .CRC/C/15/Add.(1995) 34.

٤ ـ المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان المنشأة بمقتضى المادة (١٩/ ٢)

من الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان ١٩٥٠

Engel and Others v .The Netherlands) No 1 (1979-80) (1 .E.H.R.R.647 .

Republic of Ireland v .The United Kingdom 2 (1979-80) E.H.R.R.25 .

Saunders v .United Kingdom 23 (1997) E.H.R.R.313 .

رابعاً: المراجع العربية

ابن باز. أحمد. النظام السياسي والدستوري للمملكة العربية السعودية (الطبعة الثالثة، ٢٠٠٧).

بسيوني. محمود. الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان (القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٣).

الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان. مدى انسجام الأنظمة السعودية مع اتفاقيات حقوق الإنسان الرئيسية (الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان: الرياض، ١٤٢٨).

الحرقان. عبدالحميد. "الحق في محاكمة جنائية عادلة في ظل القانون الدولي لحقوق الإنسان: دراسة وصفية تحليلية". مجلة البحوث الأمنية (قيد النشر).

الحرقان. عبدالحميد. "النظام العالمي لحقوق الإنسان والخصوصية الدينية للمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية". مجلة الدراسات الدولية. العدد (٢٤). (٢٠٠٩م)، ٩٥.

المرزوقي. محمد. السلطة التنظيمية في المملكة العربية السعودية (الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢٥).

خامساً: المراجع الأجنبية

Bueren ,G› ,.Article :40 Child Criminal Justice ,‹in A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child ,ed. by A Alen ,et al) ,Leiden :Martinus Nijhoff Publishers.(2006 ,

Cheney ,D ,et al ,Criminal Justice and the Human Rights Act2 ,1998 nd edn) Bristol :Jordans.(2001 ,

Clements ,L ,et al ,European Human Rights :Taking a Case under the Convention2 ,nd edn) London :Sweet & Maxwell.(1999 ,

Dijk ,P ,et al ,Theory and Practice of the European Convention on Human Rights4 ,th edn) Oxford :Intersentia.(2006 ,

European Commissioner For Human Rights ,.Children and Juvenile Justice: Proposals for Improvements) CommDH/IssuePaper.(1(2009)

Fottrell ,D' ,.Bringing Rights All the Way Home :Some Issues of Law and Policy in International Law and Juvenile Justice ,'in Youth Justice :Theory and Practice ,ed .by J Pickford) ,London :Cavendish Publishing Limited.(2000 ,

Fottrell ,D' ,.One Step Forward or Two Steps Sideways ?Assessing the First Decade of the Children's Convention on the Rights of the Child ,'in Revisiting Children's Rights 10 :Years of the UN Convention on the Rights of the Child ,ed .by D Fottrell) ,The

Hague :Kluwer Law International.(2000 ,

Hammarberg ,T' ,.A Juvenile Justice Approach Built on Human Rights Principles 8.3 ,'Youth Justice.193 ,(2008)

Harris ,D' ,The International Covenant on Civil and Political Rights and the United Kingdom :An Introduction ,'in The International Covenant on Civil and Political Rights and the United Kingdom Law ,ed .by D Harris and S Joseph) ,Oxford :Clarendon Press.(1995 ,

Hodgkin ,R & Newell ,P ,.Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child3 ,rd edn) Geneva :United Nations Publications.(2007 ,

Jackson ,J ,et al' ,.Delay ,Human Rights and the Need for Statutory Time Limits in Youth Cases ,'Crim .L.R.510 ,(2003) ,.

Joseph ,S ,et al ,The International Covenant on Civil and Political Rights: Cases ,Materials ,and Commentary2 ,nd edn) Oxford :Oxford University Press.(2004 ,

Kilkelly ,U' ,.Youth Courts and Children's Rights :The Irish Experience,' 8.1Youth Justice.39 ,(2008)

Kilkelly ,U' ,.Youth Justice and Children's Rights :Measuring Compliance with International Standards 8.3 ,'Youth Justice.187 ,(2008)

McGoldrick ,D ,The Human Rights Committee :Its Role in the Development of the International Covenant on Civil and Political Rights) Oxford :Clarendon Press.(1991 ,

Nowak ,M' ,The International Covenant on Civil and Political Rights,' in An Introduction to the International Protection of Human Rights ,ed .by R Hanski & M Suksi) ,Turku/Åbo :Institute for Human Rights ,Åbo Akademi University.(1999 ,

Nowak ,M ,U.N .Covenant on Civil and Political Rights) Strasbourg: N.P .Engel.(1993 ,

Office of the High Commissioner for Human Rights in Cooperation with the International Bar Association ,.A Manual on Human Rights for Judges ,Prosecutors and Lawyers :Professional Training Series No) 9.Geneva :Office of the High Commissioner for Human Rights.(2003 ,

□ مراجعــات الكتـب

عرض كتاب: إحصاءات الجريمة في الدول العربية.. مصادرها وجمعها وتحليلها

تأليف الفريق د.عباس أبوشامه عبدالمحمود(*)

اللواء.د.محمد الأمين البشرى(**)

مراجعة: د.فؤاد توفيق العاني(***)

يؤكد هـذا الكتـاب أهميـة الإحصـاءات والمعلومـات الأمنيـة الدقيقـة في حماية الأمـن الداخـلي وحفظ النظـام وضمان السـلامة العامة في الـدول العربية خاصة،ويعيـد الكتـاب كذلك مسـألة إحصاءات الجريمـة إلى فكر رجال الشرطة وجعلها مرشداً لصناع القرارات الأمنية والاجتماعية.

اشـتمل هـذا الكتاب على مقدمة وخمسـة فصول،مـع تصوّر مقـترح لتطوير نظام عربي للإحصاءات والمعلومات الأمنية.

ففـي المقدمـة. أوضح المؤلفـان أهمية الإحصـاءات والمعلومـات الأمنية في حفظ الأمن واسـتتبابه،وأن يتجه البحث العلمي إلى تطوير إحصاءات الجريمة نحو خيارات المستقبل واستشرافه،في إطار حوسبة (noitaziretupmoc) إحصاءات الجريمة وكامل عمليـات نظام العدالة الجنائية. وذلك وفقاً للمفهوم المتفق عليه دولياً،والمعتمد من قبل الأمم المتحدة .

أما الفصل الأول : مدخل الدراسة

ففـي موضـوع الكتاب جـاء الكلام عـن أن إحصـاءات الجريمة مـن أكثر أعمال الشرطـة التـي نالت العنايـة والاهتمام في معظم الـدول العربية،كونها تشـكل جزءاً من

(*) رئيس قسم العلوم الشرطية،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

(**) مستشار وزارة الداخلية،دولة الإمارات العربية المتحدة.

(***) أمين مركز الدراسات والبحوث،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

تقارير الأمن اليومية التي تعدها الشرطة،وأن مفهوم إحصاءات الجريمة على مستوى الوطن العربي ومنذ الخمسينيات كان قاصراً على رصد أرقام جميع الجرائم المبلغة للشرطة، ومخالفات المرور وإصدارها في شكل تقارير يومية وشهرية وسنوية،وتبين أن هذا النهج مازال متبعاً في إعداد إحصاءات الجريمة في بعض الدول العربية،بينما إحصاءات الجريمة اليوم باتت علماً وفناً وباباً من أبواب المعرفة التي تضم بين جنباتها شخصيات في الإحصاء والقانون والاجتماع والاقتصاد والهندسة وعلوم الحاسب الآلي وتقنية الاتصالات والبحث العلمي.

وكانت أهمية موضوع الكتاب وأهدافه ،تكمن في أن الإحصاء أخذ مكانه في الاستراتيجيات وخطط التمنية الاجتماعية والاقتصادية والتنبؤ بالمستقبل وتحديد احتياجاته،وأنها تسلط الضوء على المفاهيم والثقافات الحديثة لإحصاء الجريمة والمسوحات وسط ضحايا الجريمة.

أما الهدف من هذه الدراسة،فيتمثل في:التعريف بالنظم والمفاهيم الحديثة لإحصاءات الجريمة،والوقوف على مصادر الإحصاءات المستحدثة وطرائق الاستفادة منها، والدعوة إلى حوسبة عمليات إحصاءات الجريمة وعمليات العدالة الجنائية وربطها بالإحصاءات القومية. ثم وضع تصور لجهاز يُعنى بأعمال إحصاءات نظام العدالة الجنائية وتحليلها وتقويمها وعرضها للمستفيدين منها .

وكذا وضع تصور مقترح لمنهج يساعد على تأهيل وتدريب العاملين في مجال جمع وتحليل الإحصاءات الأمنية .

بعدها تطرق الفصل إلى منهجية الدراسة التي اعتمدت منهجاً وصفياً وتحليلياً يسعى إلى الوقوف على المعالجات النظرية لأعمال إحصاءات الجريمة وكيفية تطورها. ثم تحدث عن مصطلحات الدراسة المقررة فيها.

وفي الفصل الثاني، جاء الحديث عن «إحصاءات الجريمة» فتتناول مفهوم علم الإحصاء وبأنه يربط الماضي بالحاضر للدلالة على المستقبل بمعنى اهتمامه بالبيانات التاريخية المتوفرة في قواعد البيانات والبحوث العلمية والمجموعات الإحصائية المنشورة والمعروفة بالبيانات والمطروحة لبيانات الثانوية وكذا عنايته بالبيانات الحالية

من مصادرها المختلفة وبالطرائق العلمية المعتمدة. فيما يُعرف بالبيانات الأولية لاستشراف المستقبل.

وبّين الكتاب في فصله هذا أن هناك شروطاً تتطلبها العمليات الإحصائية لابدَّ من توافرها،منها:أن تكون البيانات صحيحة ومعبرة عن الظاهرة المدروسة،وُيفضل أن تكون خاضعة للمقارنة في الكميات أو النسب المئوية،ومعرفة تعريفاً واضحاً لا لبس فيه وخالية من الأخطاء.

ولقد ميَّز هذا الفصل بين البيانات والمعلومات وتعريف إحصائيات الجريمة وأهميتها. وأهميتها كذلك في نظام العدالة الجنائية مشيراً إلى إحصاءات الجريمة وحقيقة حجمها. وجاء الفصل الثالث: ((إعداد إحصاءات نظام العدالة الجنائية وتحليلها)) ليتحدث عن طريقة جمع بيانات نظام العدالة الجنائية وضرورة وضع أولويات واضحة للاحتياجات في مجال البيانات الإحصائية وحجمها وتفاصيلها في ضوء الموارد المالية المتوفرة، وفي التنظيم الإداري والاعتبارات التقنية،وأوضح الفصل :المصادر المكملة لإحصاءات العدالة الجنائية والتي منها:استقصاءات الضحايا،ودراسة الإبلاغ عن الذات وغيرها من الإحصاءات المكملة ثم تجهيز البيانات،ليعرج إلى تحليل وتقويم ونشر إحصاءات العدالة الجنائية،ثم استخدام تلكم الإحصاءات.في التنبؤات الأمنية.

وعن ((حوسبة إحصاءات نظام العدالة الجنائية)) كان الفصل الرابع تكلم عن: خلفية الحوسبة ومجال استخدام الحاسبات الآلية في الشرطة حيث شرعت أجهزة الشرطة في معظم الدول بالتركيز على حوسبة الأعمال الشرطية والأمنية الجانبية في مجالات عدّة منها: تسجيل البلاغات الجنائية والحوادث،والتعامل معها آلياً ، والرصد المركزي والتحليل الفوري لبصمات الأصابع ، وأعمال الدوريات المتحركة والثابتة ، وقاعدة البيانات المركزية للأسلوب الإجرامي ، وإدارة أعمال غرف العمليات ، وإدارة الموارد البشرية ، ومتابعة القضايا الجنائية ، وتنفيذ العقوبات والتدابير الإصلاحية للمؤسسات العقابية والإصلاحية ، والمراقبة الإلكترونية ، والتحقيق والمحاكمة في الجرائم المرتكبة في بيئة التقنيات العالية ، وأعمال المختبرات الجنائية والبصمة الوراثية ، والأدلة الجنائية وتقنية المعلومات الجغرافية .

وتناول الفصل الخامس (إحصائيات الجريمة وبياناتها) ليوضح مفهوم بيانات الجريمة ، وهي ترجمة غير رسمية للعبارة gnippam emirc والتي تستخدم بواسطة محللي الجرائم في أجهزة إنفاذ القانون لرسم وإظهار وتحليل أنماط الجرائم المبلغ عنها «إذ أن البيانات تكون أساساً لتحليل الجريمة ووضع إستراتيجية العمل الشرطي القائم على الإحصاءات المحوسبة tatsmoc »، بمعنى آخر أن بيانات الجريمة،هي نقل الوثائق والتقارير في شكل يمكن متخذ القرار من تصور الموقف وإدراك الأوضاع في لحظه واحده .

وهي تشمل : النظريات المكانية للجريمة،الإحصاءات المكانية،لتحليل الجريمة واكتشاف الأماكن الإجرامية الساخنة،والبيانات، والتحليل الزماني والمكاني للجريمة،وتتبع الثقافات، والبيانات التحقيقية والتكتيكية، والاستشعار عن بعد وفق رسم خرائط الجريمة ونظام تحديد المواقع الدولية،وسجّلَ هذا الفصل خلفية تاريخية لبيانات الجريمة وأنواع معلومات خريطة الجرائم،وتصميم خرائط الجريمة والتطبيقات اليومية لخرائط الجريمة واستخدام الخرائط في المعلومات والتحقيقات الجنائية ، وبيانات إحصاءات الجريمة المحوسبة والعملية الإدارية .

وتضمن الكتاب : تصور مقترح لتطوير نظام عربي للإحصاءات والمعلومات الأمنية،حيث بين المؤلفان أن هناك مبررات عديدة برزت لتطبيق مشروع تطوير نظام الإحصاءات والمعلومات الأمنية ، وفق مفهوم (كايزن) ومنها :

متطلبات الإدارة والتخطيط ومتطلبات دراسة وتحليل السياسات ، وقد أشار هذا المقترح إلى عدد من المعوقات التي يلزم توافرها لنجاح المشروع المقترح وتطويره واستمراريته .

يعد هذا الكتاب إضافة ثرية إلى المكتبة الأمنية العربية،ذلك أنه يهتم ويوضح أهمية لغة الأرقام والإحصاءات والمعلومات في حفظ الأمن وفي قضايا التنمية بوجه عام.

ويعد هذا الإصدار العلمي الذي صدر عام ٢٠١٠م برقم (٥٠٠) في سلسلة إصدارات جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. ويقع في (٢١٦)صفحة من القطع المتوسط.





تقرير عن المؤتمر الدولي لطب الكوارث

بتاريخ ٢٩/ ١١ـ ١/ ١/ ٢٠١٠م

د. عبدالواسع سعيد المخلافي(*)

يعد طب الكوارث من التخصصات العلمية المهمة ذات العلاقة في الأمن بمعناه الشامل،ويتضح ذلك جليا من خلال النظر للجهات المشاركة والمهتمة في المؤتمر؛ فقد شارك في هذا المؤتمر مسؤولون من وزارات الداخلية والصحة والعدل ومتخصصون في إدارات الدفاع المدني والحماية المدنية والطب الوقائي والهلال الأحمر والصليب الأحمر في العديد من دول العالم، ومن هذا اكتسب المؤتمر بعده الدولي، إضافة للقضايا والموضوعات ذات الطابع الإنساني التي تهم الأسرة والمجتمع والدولة التي تناولها المشاركون في المؤتمر.

يتضح مفهوم طب الكوارث ومعناه من اسمه فهو يتعامل مع الكوارث بكل أشكالها وأنواعها، ويتصف عمله بالسرعة والدقة ويتعامل مع عدد كبير من المصابين بإصابات مختلفة، ومن هذا يتضح الاختلاف بينه وبين طب الطوارئ الذي يتعامل مع الحالات الفردية. ولعل ذلك يبين لنا أهمية طب الكوارث بين التخصصات الطبية في المجتمع؛ الذي ينبغي أن يكون مطابقاً وملبياً لحاجات المجتمع وقيمه، وظروفه وعاداته وتقاليده، وأن يكون على إلمام كامل بالبيئة، وعلى معرفة في الوسائل والطرق والمنافذ التي يمكن أن تكون بها كوارث، ولذلك ينبغي عمل خطة وطنية شاملة تتعاون في رسمها كل الأجهزة المعنية، وإيجاد جهاز متدرب في كل منطقة، يكون على جاهزية عالية ويعمل له دورات تدريبية مستمرة، يكون على معرفة بلغة أهل البلد ولهجاتهم.
وإدراكاً من جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية لأهمية الموضوع من الناحيتين الإنسانية والأمنية تبنت تنظيم وإعداد واستضافة هذا المؤتمر، وكان كما يلي:

(*) مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ـ الرياض.

موعد انعقاد المؤتمر

٢٣ ـ ٢٥/ ١٢/ ١٤٣١هـ (الموافق ٢٩/ ١١ ـ ١/ ١٢/ ٢٠١٠م)

مكان انعقاد المؤتمر

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،الرياض،المملكة العربية السعودية.

أهداف المؤتمر:

١ ـ تسليط الضوء على أهمية طب الكوارث في الأزمات والكوارث.

٢ ـ التعرف على الخبرات العربية والدولية في مجال طب الكوارث.

٣ ـ الخلوص إلى رؤية عربية حيال التعامل مع طب الكوارث.

محاور المؤتمر

تناول المؤتمر المحاور الرئيسة التالية:

١ ـ إدارة عمليات الإسعاف وتنظيمها أثناء وقوع الكوارث وكيفية مواجهتها.

٢ ـ الوسائل المستخدمة في الكوارث الناتجة عن النقل البحري والجوي والسكك الحديدية.

٣ـ الوسائل المستخدمة في الكوارث الناجمة عن الانفجارات والفيضانات والزلازل.

٤ ـ سبل التعامل النفسي مع ضحايا الكوارث.

٥ ـ أهمية تطوير عمليات الإسعاف بكل جوانبها.

٦ ـ القيادة والتحكم في أوقات الكوارث والأزمات.

٧ ـ وظيفة الطبيب وعلاقته بوسائل الإعلام في حالة حدوث كوارث.

وشارك في هذا المؤتمر مسؤولون من وزارات الداخلية والصحة والعدل ومتخصصون في إدارات الدفاع المدني والحماية المدنية والطب الوقائي والهلال الأحمر والصليب الأحمر في العديد من دول العالم، وكان للحضور العربي في أعمال المؤتمر

مشاركة فاعلة فقد مُثلت الدول العربية في الوفود التالية:

١ ـ المملكة الأردنية الهاشمية.
٢ ـ دولة الإمارات العربية المتحدة.
٣ ـ مملكة البحرين.
٤ ـ الجمهورية التونسية.
٥ ـ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
٦ ـ المملكة العربية السعودية.
٧ ـ سلطنة عمان.
٨ ـ جمهورية السودان.
٩ ـ الجمهورية العربية السورية.
١٠ ـ دولة قطر.
١١ ـ دولة الكويت.
١٢ ـ الجمهورية اللبنانية.
١٣ ـ جمهورية مصر العربية.
١٤ ـ المملكة المغربية.
١٥ ـ الجمهورية اليمنية.

وتداول المشاركون أوراق العمل المقدمة في هذا المؤتمر فضلاً عن تقارير الوفود التي تضمنت تجارب الدول وكانت كما يلي: طب الكوارث: تعريفة ـ مهامه ـ أهميته. طب. الكوارث والخدمات الصحية في المؤسسات الإصلاحية. تطوير طرق تدريب وتعليم المستجدين للكوارث باستخدام البرنامج السعودي. التدريب الأمني ومقررات طب الكوارث في الدول العربية. دور الطبيب الشرعي في التحقيقات في حالات الحوادث. طب الكوارث في نظام الإسلام. الإجهاد النفسي للمتطوع في إدارة الأزمة «رؤية أمنية». الإصابات الأكثر شيوعاً في ميدان الكارثة والتعامل معها. ماهية طب الكوارث. معايير التدخل في الحوادث الطارئة عند الكوارث وقياسها. دور وسائل الإعلام في توعية الجمهور بطب الكوارث. أساسيات التعامل مع حالات التلوث الكيميائي أثناء الكوارث. الاضطرابات النفسية التي يصاب بها رجال الشرطة العاملون بوزارة الداخلية «دراسة ميدانية». ونستعرض بعض هذه الموضوعات على النحو التالي:

ـ **طب الكوارث: تعريفة ـ مهامه ـ أهميته**. تناول هذا الموضوع الفريق أد. عباس أبو شامة عبدالمحمود، ومما تطرق إليه مفهُوم طب الكوارث موضحاً بأنه

فرع من الطب يتطلب التعامل بسرعة ودقة مع عدد كبير من المصابين بإصابات مختلفة مشيرا إلى نشأة طب الكوارث بأنها كانت في منتصف الستينيات من القرن الماضي في إنجلترا،وكان للمسلمين ودراية بهذا العلم، وكانت النساء تقوم بمداواة الجرحى في الحروب والفتوحات الإسلامية.

ـ **طب الكوارث والخدمات الصحية في المؤسسات الإصلاحية**. قدم هذا الموضوع العميد ثامر خالد المجالي، مُشيراً إلى أن الكوارث الطبيعية شكلت على مر العصور تحدياً كبيراً للإنسان؛ بما تجلبه في طياتها من دمار وخسائر في الأرواح والممتلكات الخاصة والعامة والأرض والبيئة، وقد حاول أن يبحث في أسبابها والوسائل التي تجنبه الآثار التدميرية التي تسببها لكل المخلوقات بمختلف أنواعها ويُعد ذلك تهديداً للحضارة الإنسانية،ومن هذا المنطلق فإن الأمر يتطلب وجود تخطيط استراتيجي متكامل ومتناسق يجمع كل المؤسسات والجهات المعنية وذات العلاقة التي تمثل منظومة إدارة الكوارث،التي يفترض أن تكون قادرة على قراءة وتحليل الواقع، واستشراف المستقبل.

ـ **التدريب الأمني ومقررات طب الكوارث في الدول العربية**. أعد هذا الموضوع العقيد د.محمد عبدالله المري، الذي نبه إلى أننا نعيش عصراً تعددت وتنوعت فيه التحديات والمشكلات الناشئة عن الكوارث والأزمات،والتي تتطلب النظر لأهمية التدريب الأمني ومقررات طب الكوارث في الدول العربية وصولاً إلى تأصيل دور الشراكة في مواجهة الكوارث في إطار مفهوم الأمن الشامل وذلك للحد من آثارها، وقدم الباحث تصوراً لاستراتيجية علمية تكفل دعم طب الكوارث من خلال إلقاء الضوء على مفهوم طب الكوارث وفلسفته وأهدافه وأخلاقياته فضلاً عن أهم المفاهيم المرتبطة بالتدريب الأمني.

ـ **دور الطبيب الشرعي في التحقيقات في حالات الحوادث**. هذا الموضوع من إعداد أد. رجاء محمد عبدالمحمود، وقد أشار إلى أن للطبيب الشرعي دوراً مهماً في التحقيقات في حالات الحوادث الناتجة عن الكوارث الطبيعية شكلت على مر العصور تحدياً كبيراً للإنسان؛ بما تجلبه في طياتها من دمار وخسائر في الأرواح وفي هذه الحالة لا يمكن التأكد من هوية الضحايا بدون الطب الشرعي.

ـ **طب الكوارث في نظام الإسلام.** تطرق في هذا الموضوع اللواء د. مساعد بن منشط اللحياني إلى أن الإسلام قد سبق العصر الحديث في تطبيق هذا العلم، مشيراً إلى أن أوروبا لم تعرف عمليات نقل المصابين من المعارك إلى الصفوف الخلفية إلا بعد أن نظّم الفرنسيون ذلك عام ١٧٩٠م.

ـ **الإجهاد النفسي للمتطوع في إدارة الأزمة.** تناول هذا الموضوع المقدم د. خالد بن سعيد النقبي، قائلاً بأن العمل التطوعي أصبح ركيزة أساسية في بناء المجتمعات ونشر التماسك الاجتماعي بين الناس،فالعمل التطوعي ممارسة إنسانية ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بكل معاني الخير ومنها العمل الصالح في مجال الكوارث والأزمات والكوارث والحروب التي تلم بالإنسانية،وقد أسهب الدكتور في تناوله للعمل التطوعي متطرقاً لكيفية التعامل مع الكارثة والإجهاد المصاحب للضغط النفسي وما يثيره من ردود فعل تحذيرية في جسم الإنسان، والأمراض المختلفة التي تنتج عن الإجهاد النفسي وكيفية التعامل معها ومعالجتها.

ـ **الإصابات الأكثر شيوعاً في ميدان الكارثة والتعامل معها.** هذا الموضوع من إعداد د. إبراهيم بوعسل،وتطرق فيه إلى الإصابات الأكثر شيوعاً في بلدان المغرب العربي ومقارنتها بمثيلاتها في البلدان الغربية وذلك من خلال التجارب العملية في ميدان الكوارث وكيفية التعامل معها.

ـ **ما هية طب الكوارث.** استعرض هذا الموضوع د. أحمد بن حمزة مطير، متناولاً مفهوم طب الكوارث وماهيته وقدم الباحث تصوراً علمياً لطب الكوارث من خلال إلقاء الضوء على مفهوم طب الكوارث وفلسفته وأهدافه وأخلاقياته، فضلاً عن أهم المفاهيم المرتبطة بطب الكوارث وماهيته ودوره بين التخصصات ذات العلاقة.

ـ **معايير التدخل في الحوادث الطارئة عند الكوارث وقياسها.** تطرق في هذا الموضوع العميد هشام أحمد تيناوي، إلى النظريات والمفاهيم للكارثة وأنواعها والعوامل المسببة لها والآثار الناجمة عنها، مشيراً إلى أن المعرفة والتفكير العقلاني والقدرة على التحليل المُستَند إلى الوقائع والأحداث وتبادل الخبرات والمعلومات عن أحوال العالم هي من أهم العوامل التي تساعد بالسيطرة على الحوادث الطارئة والكوارث.

ـ **دور وسائل الإعلام في توعية الجمهور بطب الكوارث.** أشار في هذا الموضوع

د. عبدالرحمن بن محمد القحطاني، إلى التعرف على وظائف وسائل الإعلام ودورها في التوعية بأضرار الكوارث، وتطرق إلى نظريات الاتصال والتأثير الإعلامي على الجماهير في التعامل والتصرف في حالة الكوارث.

ـ وتطرق د. نادر حمزة مطير، في هذا الموضوع إلى **أساليب التعامل مع حالات التلوث الكيميائي أثناء الكوارث**، مشيراً لخطورة التلوث الكيميائي على البيئة والإنسان، ونوه إلى الأساليب التي ينبغي اتباعها للتعامل مع هذه الحالات.

ـ وتناول د. مساعد يعقوب النجار، في عرضه لموضوع **الاضطرابات النفسية التي يصاب بها رجال الشرطة العاملون بوزارة الداخلية** وقد أشار إلى أن هذا الموضوع مهم ويحتاج إلى العديد من الدراسات الميدانية من أجل إثرائه، ولعله من الأنسب إنشاء وحدة نفسية لعلاج هذه الحالات بين أفراد الشرطة ومنسوبي الأمن والقوات المسلحة كافة.

التوصيـــــات

توصل المؤتمر خلال فترة انعقاده إلى توصيات عدة من أهمها التوصيات التالية:

أولاً : طرح رؤية مستقبلية لتطوير وتأصيل مفهوم طب الكوارث وأخلاقياته في إطار مقررات تأهيلية تدريبية وتعليمية أمنية وتربوية واجتماعية وصحية.

ثانيــاً: دعوة الجهات الأمنية والصحية في الدول العربية إلى إعداد الخطط والاستراتيجيات العلمية والعملية في إطار التعاون والتنسيق فيما بينها كمنظومة فاعلة ومتكاملة لإدارة الكوارث ومواجهتها بما فيها الكوارث الطبية.

ثالثــاً: العمل على الاستعانة بعلم الأوبئة والعلوم الطبية والاجتماعية ذات العلاقة الناتجة عن الكوارث أي (وبائيات الكوارث) في جميع مراحل إدارة الكوارث، وحث الدول العربية على بناء قاعدة للبيانات والمعلومات عن الحوادث الناتجة عن الكوارث .

رابعــاً: دعوة الأجهزة المعنية في الدول العربية إلى وضع أسس ومعايير لقياس التدخل في الحوادث الطارئة عند الكوارث، ضمن مناهجها العلمية وخططها المعدّة لذلك.

خامساً: أهمية قيام الجهات المختصة بطب الكوارث بتزويد وسائل الإعلام كافتها بالمعلومات، لتتمكن من القيام بمهمة توعية الجمهور بطب الكوارث.

سادساً: تشجيع البحوث العلمية في حقل طب الكوارث،وكذا العلوم ذات العلاقة، وإعداد دورات تدريبية منتظمة ومشتركة للقطاعات الصحية والأمنية والإعلامية، وتدريس مادة (إعلام طب الكوارث) في الجامعات والكليات والمعاهد الصحية والأمنية.

سابعاً: العمل على التكفل بالاضطرابات النفسية التي يُصاب بها منتسبو الأجهزة الأمنية والصحية عند تصديهم للكوارث ودراستها ميدانياً.

ثامناً: دعوة المؤسسات الإصلاحية بوضع خطط خاصة لمواجهة الكوارث داخل المؤسسات الإصلاحية بما يضمن صون وحماية النزلاء والعاملين فيها.

تاسعاً: تبني مشروع عربي شامل يستثمر طاقات الشباب،ويُكفل الاستفادة من أوقات فراغهم في مجالات العمل التطوعي للتعامل مع الكوارث.

عاشراً: اقتراح تشكيل لجنة دائمة لطب الكوارث تتبع المكتب العربي للحماية المدنية والإنقاذ التابع لمجلس وزراء الداخلية العرب.

حادي عشر: الطلب إلى جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية إنشاء كرسي علمي عن إدارة الكوارث والأزمات،وإعداد المزيد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال.

Bases of Ideological Security in Islamic Education

By

Dr. Ali A. A. Humaidi

Ideological security comprises important postulates. Based on the latter, both individual and society can achieve a life characterized with grace, contentment and happiness. To attain ideological security, it is imperative to gain firmness of *Iman* (Faith). This is the fundamental point. This requires compliance to Devine Commands as enshrined in *Quran*. Also, it necessitates the observance of guidelines as spelled out in Prophetic *Sunnah*. Further, it stresses approach of moderation and balance. Finally, it exhorts a Muslim to invite others towards virtues and abstain form vices. This job must be carried with prudence.

The second important postulate is social in dimension. It requires that emerging generation must be adorned with ideal upbringing based on the teachings of *Quran* and *Sunnah*. As part of such upbringing, it is indispensable to gain Islamic education from Muslim scholars.

Considered as such, ideological security is a social responsibility. It should be shouldered by different social institutions — family, school, university, mosque and media.

The present study, in its conclusive section, incorporates salient findings. The following are more impelling:

- Islamic education stresses important points related to ideological security. Islamic approach of moderation, in particular, is emphasized.
- Pursuant to ideological security, Islamic education highlights

the constructive roles played by family and Muslim *Ulema* (scholars). Viable economy renders equally significant contributions.

The present study offers some recommendations. The following stand prominent:

- Public awareness should be enhanced on the relative importance of ideological security. For this purpose, social institutions should advance to render their pertinent roles.
- Various forms of activities should be carried out to promote ideological security.
- Ideological security, in its real form, should be amply demonstrated in Islamic educational curricula.

***Juristic Roots on Community Police: Its Operational Reflections During** Al-Ziyarah **and** Al-Hajj*

By

Dr. A. Abdullah Wald Muhammadan

The present research provides an exposition on a subject that has received scanty treatment — juristic roots on community police. As part of this exercise, it incorporates pertinent *Sharia* postulates. As applied to the pragmatic terms, this research carries significant importance. Its relevance is most vividly observable at *Al-Mushair* points during *Hajj*.

The present research, in brief, records following inferences of salience:

- The concept of "community police" is supported with historical evidences. As such, it carries its rationale in Islamic *Sharia*.
- Islamic stress on *Al-Hisbah* (public accountability) points to evidence rationalizing the concept of "community police."
- At *Al-Mashair* points, like *Hajj*, close cooperation between three categories of public — security personnel, religious guides and public elites — is imperative. This cooperation, in other words, is a plea towards the systematization of "community police."
- Textual evidences, emanating from *Quran* and Prophetic *Sunnah*, tend to suggest cooperation between police and public to ensure public order and general security. Pertinent applications of *Sahabah* (Comparisons of the Prophet) have provided vent to the given concept.
- Religious guides, on their part, exhort masses for abstention against deviationist thinking. This leads to attain the objective

> sought by security personnel — peace and order in the community. This idea is carried by the "community police."

The present research, in its conclusive passages, offers a recommendation of constructive nature. It states that future researchers should undertake additional researches on this subject. This will provide added refinements to the concept of "community police" from *Sharia* standpoint.

Role of Information Technology and Knowledge Management in Building Organizational Memory

By

Dr. Ghassan Isa Al-Umri

The present study represents a modest contribution to fill a gap existing in security institutions. It sheds light on the constructive role of information technology and knowledge management to build organizational memory. The latter is imperative to improve the processes on decision-making and problem-solving in security institutions.

The present study is oriented to expose the negative consequences that security institutions encounter. Among such consequences is, at times, the loss of vast amount of information. This, in general, is the result of either the death or the resignation of a respective employee. The situation, in turn, casts reflections on three facets — performance, decision-making and problem-solving. In order to resolve dilemmas emerging from the given situations, an organizational memory is inevitable. It should provide easy access to the information and knowledge stored. It should be retrieved without any intricacy. As such, it will improve the processes on decision-making and problem-solving.

The present researcher gained the idea of organizational memory from his experiences in the Jordan Public Security Directorate. He studied inter-link between theory and application in the two Departments — Department of Forensic Laboratories and the Department of Criminal Information. During this study, he observed scientific and technological developments compatible to the changing world. The study achieved significant results. The most decisive is the building of organizational memory.

In order to sustain organizational memory, two components are necessary. First is infrastructure and supportive technology. Second is

the determination and analysis of obstacles and challenges that pose threat to the process of building organizational memory.

The Abilities and Skills of University Teachers in the Globalization Age: Expectations and Reality

By

Dr. Mona A. Fadil A. Alfy

Based upon the self-assessment of university teachers and their view to the abilities and skills they should possess in this age of globalization, the present study seeks to explore the feasibility of their abilities and skills commensurate to world changes.

In undertaking the given exploration, the researcher has used descriptive approach. This approach reflected a combination of two-fold analyses — qualitative and quantitative. An open questionnaire was circulated among select number of university teachers. It sought to identify the abilities and skills of university teachers compatible to the world trends in education.

The qualitative analysis of this questionnaire yielded 201 abilities and skills. The researcher classified them in three domains as under:

1. Personnel abilities and skills;
2. Abilities and skills related to the duties and interactions of the teachers towards their students; and
3. Abilities and skills relative to instruction and academic research.

The present study, in its conclusive section, incorporates its findings. The most salient are in order:

- The most important personnel abilities and skills, which the university teachers think they should possess in the

globalization age, are — self-confidence; and religious and moral commitment

- Among the most important abilities and skills related to the duties and interactions of the teachers towards their students is — mutual respect between students and faculty member.
- The most salient abilities and skills among university teachers relative to instruction and academic research are — academic efficiency and honesty; academic-oriented research skills; and professional and moral disciplines.

Problem of Family Violence in the Contemporary Arab Society

By

Dr. A. A. A. Al-Asfar Al-Liham

Violence, *per se*, is a behavioural phenomenon. It has remained in vogue an all times and climes since the dawn of human history. It takes many forms — social, political, economic and cultural. Family violence is one of the many manifestations of violence practiced by human beings.

Two major factors explain the constant rise of family violence in our days. First is the weakening of modern social structures. Second is the widespread appearance of campaigns on human rights. Under the imperceptible spell of their impacts, family violence is showing reflections in every corner of the world.

Most Arab studies reveal that family problem is, in fact, a major problem of the contemporary Arab society. It is, however, most decisive in select Arab countries — Syria, Jordan, UAE, Algeria and Saudi Arabia. In these countries, its magnitude is on mounting rise.

The present study reflects a modest endeavour to expound the subject under research in analytical form. Based on the theory of social customs and traditions, the author explains that family violence in contemporary Arab society is in line with the Arab legacy. This is explicable as well in terms of different social theories — theory of social disintegration; theory of social learning; and theory of social control.

The study also explains that family violence in the present Arab society stems from another source — radicalist thinking. The latter is the output of modern social life and Westernism.

Role of University Towards Achievement of Ideological Security

By

Dr. S. Ali Abu Arrad

Security, *per se*, is one of the Divine Bounties bestowed upon humanity. With this bounty, human being enjoys gracious and gratified life. He feels sense of contentment and stability. This, in essence, is one of the prime pursuits cherished by all world communities in all stages of human history.

"Security," as a concept, is wider and comprehensive. Included in the concept are multifarious dimensions. The latter pertain to both phases of human life — pre-death phase and post-death phase. Among such dimensions is "ideological security." This, in fact, serves as a central pillar in the construct of a nation. It assists the latter to achieve steady progress and prosperity. Also, it serves as a key factor in all institutions — official and non-official — towards the progressive achievement of avowed objectives.

The present study represents a modest endeavour to identify the intent underlying the term, "ideological security." Also, it sheds light on the constructive role played by a university towards keeping the youth against deflection in their correct understanding of ideological security.

In the earlier sections, the present study provides some details on various segments — research importance; research questions; and research objectives. In undertaking the present research, the researcher employs descriptive methodological approach. Pursuant to this approach, he incorporates various typologies of data sources — primary and secondary. Also, he enriches his research with insightful analyses.

The present study, in its conclusive section, offers a suggestive concept on idealized role of university, as an educational institution,

to work systematically to attain ideological security. The suggestive concept carries manifold constituents. The following, in salience, are in order:

1. Religion;
2. Social;
3. Educational; and
4. Psychological.

Also, the suggestive concept comprises tripartite levels of roles, as components to the central role, assumed by the university towards the achievement of ideological security. These are as under:

1. Educational or awareness role;
2. Protective role; and
3. Curative role.

The study, in winding up, offers some recommendations. The most salient are as follow:

- The university should provide priority attention on security culture and protect students against any possible deviation.
- Focus of attention should be given on religious dimension of students. The latter must remain steadfast and firm on their *Iman* (faith) and its essentials.
- A continuous cooperation should be forged between university and other social institutions that share identical view on ideological security.

Methanol Toxication: The Jordanian Experience

By

Col. Thaser S. Al-Nasoor

Methanol (CH_3OH) is among the high toxicants. It is used as an organic solvent in industrial products. This chemical compound is available in local markets. Consumers, in general, are unfamiliar with the hazards associated with this compound. As a result, many fatalities occur.

In Jordan, for instance, twenty-two fatality cases were studied during the period 1/2/2007 – 1/10/2007. The age range of such studies was 25-50 years. Most victims fell, however, maintained a range of 30-35 years. Results emerging from such case studies reflected random situations — suicide, murder, assault and negligence.

In Jordan, the abuse of methanol toxication as an alternative of the alcoholic abuser has led to the presence of several cases. Samples of biological fluids (blood, urine, … etc.) were collected from 22 male case studies. The latter fell in the age bracket, 25-50 years. Samples were analyzed to determine methanol and toxicological presence.

The analysis revealed the presence of methanol in all blood samples. The methanol was linear in the range of 50 to 400mg/100ml blood, with a mean coefficient of determination (R=9985).

Rights of the Accused Youngsters in Convention on the Rights of Child

By

Dr. A. Abdullah Al-Harqan

The Convention on the Rights of the Child adopted by the United Nations General Assembly in 1989 represents explicit recognition by the international community of the need to provide special care to the children. As part of special care, special protection is also envisaged. This Convention was later ratified by world nations. This shows, therefore, that Convention has received universal acceptance.

The Kingdom of Saudi Arabia ratified this Convention — The Convention on the Rights of Child — in the year 1996. This implies that the Kingdom has agreed to protect children living in the Kingdom in accordance with the international norms and standards. Nevertheless, it has one reservation. In categorical terms, the Kingdom has declared. It honours no provision of the given Convention that is repugnant to Islamic *Sharia*.

The present study represents a modest endeavour to identify the obligations of the Kingdom of Saudi Arabia under the given Convention — Convention on the Rights of Child — and within the context of its distinctive criminal process based on *Sharia*.

The present study, as a whole, is divided into three chapters. First chapter presents the norms that serve basis of Convention on the Rights of Child. Second chapter discusses, at length, rights of accused youngsters

during the pre-trial phase. Third and the last chapter amplifies rights of the accused youngsters during the adjudication phase. This phase culminates with the eventual issuance of judicial verdict. The study, in its final section, incorporates conclusive findings. The most salient are in order:

- In theoretical terms, a child enjoyed respective honour and the protection of his rights. This was expressively incorporated in various covenants of human rights. In pragmatic realm, however, this generalisation was untrue. A serious gap existed for a long time. With the appearance of the Convention on the Rights of the Child in 1989, this gap was filled eventually.
- Convention on the Rights of Child was a great achievement. It assisted tremendously youngsters accused for criminal offences. In particular, its application served blessing in the area of criminal justice. A convicted minor found opportunity to readjust to the community as a sound member.
- Convention on the Rights of Child represents important contribution in the broad area of rights enjoyed by an individual.
- In contrast to other covenants on human rights, the Convention on the Rights of Child provides guarantees. This privilege reflects the special care extended to child. Among such guarantees is the constant contact of the family of the convicted child through visits or correspondence.

CONTENTS

ARAB JOURNAL FOR
SECURITY STUDIES & TRAINING

Issue No: 52
December 2010

Published by: Naif Arab University for Security Sciences - Riyadh
P.O.Box: 6830, Riyadh-11452, Kingdom of Saudi Arabia
E-mail: info@nauss.edu.sa

ARAB JOURNAL FOR
SECURITY STUDIES & TRAINING

General Supervisor
Prof. Abdulaziz Sagr Al-Ghamdi
President
Naif Arab University for Security Sciences

Editor-in-Chief
Prof. Abdellatti A. Al-Sayyad

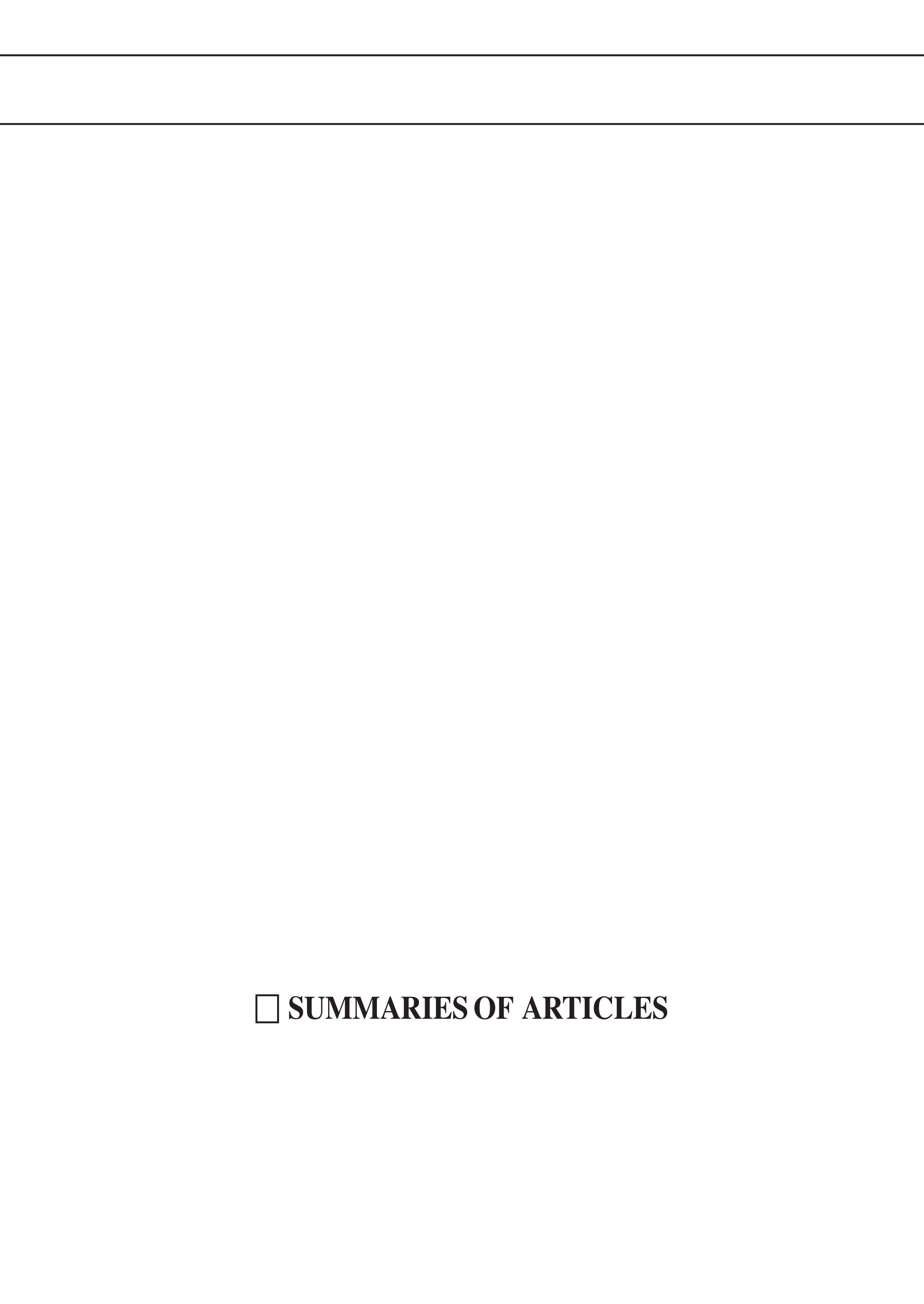
Editorial Board

Prof. Amer Kh. Al-Koubaisy
Prof. Foud A. Munim Ahmad
Prof. Faruq A.S. Uthman
Maj. Gen. Dr. Fahad A. Alshalan

Editing Editor
Dr. Muhammad Fadul Abdulaziz Al-Murad

Editing Secretary
Muhammad Shukri Hashim Muhanni

CONTENTS



□ SUMMARIES OF ARTICLES